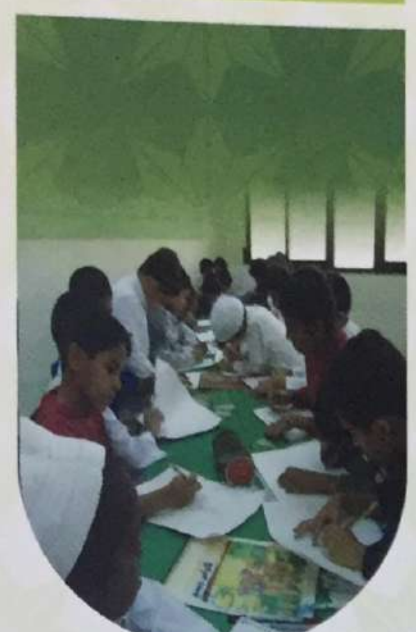




دليل المعلم

التربية الوجدانية والاجتماعية

لطلبة التعليم العام

أ.د. منى صبحي الحديدي

أ.د. جمال محمد الخطيب





التربية الوجدانية والاجتماعية لطلبة التعليم العام

دليل المعلم

دراسة أعدها بتكليف من
مكتب التربية العربي لدول الخليج
الأستاذة الدكتورة منى صبحي الحديدي
الأستاذ الدكتور جمال محمد الخطيب

الناشر
مكتب التربية العربي لدول الخليج
الرياض ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية :

الحديدي، منى صبحي

التربية الوجدانية والاجتماعية لطلبة التعليم العام : دليل المعلم / منى صبحي الحديدي؛ جمال محمد الخطيب. الرياض، ١٤٢٨هـ.

١١٠ ص ١٧×٢٤سم.

ردمك : ٤-٢٥٥-١٥-٩٩٦-٩٧٨

١- التربية - بحوث ٢- التعليم ، الخطيب، جمال محمد (مؤلف مشارك)

ب. العنوان

ديوي ٣٧٠٫٧٨٥٣١ ١٤٢٨/٥٧٠٥

رقم الإيداع :٥٧٠٥ / ١٤٢٨

ردمك :٤-٢٥٥-١٥-٩٩٦-٩٧٨


بسم الله الرحمن الرحيم


MOHAMED KHATAB

الناشر

مكتب التربية العربي لدول الخليج

ص .ب (٩٤٦٩٣) - الرياض (١١٦١٤)

تليفون : ٤٨٠٠٥٥٥ ـ فاكسميلي ٤٨٠٢٨٣٩

www. abegs. org

E-mail: abegs@abegs.org

المملكة العربية السعودية

المحتويات

الصفحة

تقديم

إن **مكتب التربية العربي لدول الخليج** انطلاقًا من أهدافه الأساسية قد أخذ على عاتقه نشر الجديد المفيد في المجال التربوي ، لتطوير المناهج في الدول الأعضاء وإغنائها ، عن طريق إصدار الأدلة التي تعين كافة عناصر العملية التعليمية من معلمين ومشرفين وطلاب، على أداء عملهم وتحقيق أهداف العملية التربوية .

ويُعد كتاب : "**التربية الوجدانية والاجتماعية لطلبة التعليم العام : دليل المعلم**" ، تلبية لحاجة المكتبة التربوية العربية إلى مثل هذا النوع من الأدلة .

وقد غطى الدليل التربية الوجدانية والاجتماعية من كافة جوانبها، إذ تناول علاقتها بالمنهج المدرسي، ودور المعلمين في الوقاية من المشكلات الاجتماعية والانفعالية ومعالجتها ، وعرض لإستراتيجية تقويم المهارات الاجتماعية والانفعالية، وحدد عناصر التربية الوجدانية والاجتماعية ، مبيناً الاستجابات الاجتماعية والانفعالية وكيفية تعزيزها أو تجاهلها .

ويُرجى لهذا الدليل، أن يكون مصدراً من المصادر الميسورة للمعلمين، لتبيان الجوانب العلمية المهمة للتربية الوجدانية .

وإنني إذ أضع هذا الدليل بين أيدي المسؤولين والمهتمين بالتعليم في الدول العربية، فإنني أود أن أنوه بالجهود الكبيرة التي بذلها كل من **الأستاذة الدكتورة منى صبحي الحديدي، والأستاذ الدكتور جمال محمد الخطيب**، اللذين كلفهما المكتب بإعداد الدليل، فلهما جزيل الشكر والتقدير على استجابتهما ، وعلى ما بذلاه من جهد في سبيل إعداده.

والله من وراء القصد والهادي إلى سواء السبيل،،

د. علي بن عبد الخالق القرني
المدير العام
لمكتب التربية العربي لدول الخليج

مقدمة

على الرغم من أن الإنسـان وحـدة متكاملة، وأن مظاهر النمـو المختلفة لديه مترابطة، فإن النمو الاجتماعي والانفعالي (الوجداني) – وهو مجـال لا يقل أهمـية عن مجـالات النمـو الأخـرى – لا يحظى بالاهتمام الكافي في المدارس؛ فجل الانتباه يوجه نحو تعليم المهارات الأكاديمية، أما الكفاية الاجتماعية والانفعالية فهي ليست ذات أولوية في دائرة اهتمامات المعلمين. وذلك غير مقبول، إذ إن التعلّيم الأكاديمي والتعلّم الشخصي / الاجتماعي يسيران يداً بيد.

فـالبـحـوث العلمـيـة التي أجـريت في السنوات الماضـيـة تشـيـر إلى وجود علاقة بين النمو الاجتماعي وكل من : التعلّم، والتكيف، والتحصيل، والنجاح في العمل. وبالمقابل، ثمة علاقة بين الافتقار إلى المهارات الاجتماعية في الطفولة والمراهقة ومشكلات الصحة النفسية في مرحلة الرشد (McCay and Keyes, 2002).

وبناءً على ذلك، يؤمل من المعلم لعب دور مـهم في مسـاعـدة الطلبة على الإحساس بالكفاية الشخصية أكاديميًّا، واجتماعيًّا، وجسميًّا، وعقليًّا، وعاطفيًّا؛ فالمدارس وجدت لإعداد أجيال منتجة، وسعيدة، ومتكيفة، وقادرة على تحمل المسؤولية في عالم متغير تتزايد فيه التحديات والضغوط. وثمة اهتمام كبير حاليًّا بتعليم جميع الطلبة مهارات معرفة الذات وتقديرها. وتحديد الأهداف وتحقيقها،

وصنع القرار، وحل المشكلات، والدفاع عن الذات. ويجمع الباحثون والممارسون في الميادين التربوية والنفسية على أن جملة المهارات هذه – التي يطلق عليها اسم مهارات تقرير المصير – هي الهدف النهائي المنشود من التربية وأحد أهم عوامل النجاح في الحياة (Martin and Marshall, 1995).

ليس هناك ما هو أكثر أهمية بالنسبة لتطوير الكفاية الاجتماعية للأطفال والشباب من قبول المعلم غير المشروط لجميع الطلبة في الصف(McCay and Keyes, 2002).

والتربية الوجدانية والاجتماعية لا يحتاج إليها الأطفال الذين يواجهون صعوبات شديدة في اكتسابها فقط بل هي حيوية لجميع الأطفال دون استثناء. ومن غير الممكن تحقيق أهداف هذا النمط من أنماط التربية في غرفة الصف بشكل معزول، فالأصل أن تنفذ البرامج والأنشطة المرتبطة بهذه التربية في البيئة المدرسية الكلية. علاوة على ذلك ، يجب أن تتحول التربية الوجدانية والاجتماعية من المستوى الضمني إلى المستوى العلني في العملية التدريسية (Morse, 1982)، ويقيناً فإن المعلمين لن يشعروا بالسعادة إزاء هذا التوجه، فالضغوط التي يتعرضون لها لا ينكرها أحد، وبرامج التدريب قبل الخدمة التي عملت على تأهيلهم وإعدادهم ربما إنها لم تتناول التربية الوجدانية والاجتماعية بأي شكل كان.

على الرغم من أن كثيراً من المعلمين يعتقدون أن الأسرة هي التي تتحمل مسؤولية تعليم الأطفال المهارات الاجتماعية المقبولة ومهارات فض النزاعات؛ إلا أنه لا مفر من التصدي لهذه القضايا في المدرسة من أجل توفير بيئة تعليمية آمنة وفعالة (Knoff, 2002).

ولكن ذلك لا يعني عدم توافر إستراتيجيات فعالة للتغلب على مثل هذه المعضلات. وقد ناقشت مراجع عديدة هذه الإستراتيجيات بإسهاب (Morse, Ardizzone, Macdonald, and Pasick, 1980). ولا يجهل معظم المعلمين حاجة طلبتهم إلى الثقة بأنفسهم، وإقامة علاقات داعمة مع الآخرين، والتمتع بالعديد من المهارات التكيفية الأخرى. ومن ناحية أخرى، فالتربية الوجدانية والاجتماعية الفعالة لا تعني بالضرورة عبئًا جديداً يتحمله المعلم فهي تتطلب إعادة توجيه الجهود وتنظيمها لكي لا تكون عشوائية أو غير مخطط لها بشكل مباشر. وقد علق مورس (Morse, 1982) على هذا الأمر قائلا: إن المعلم قد يشعر بالارتياح عندما يتذكر أن ما نقترحه ليس شيئًا إضافيًا، ولكن تحويلاً في الجهد الذي نبذله حاليًا، فنحن نقضي وقتًا لاستثارة دافعية الطلبة، وفض النزاعات بين الرفاق، وتشجيع الطلبة على المشاركة في النشاطات الجماعية، وما إلى ذلك.

التفهم الاجتماعي(*)

ليس من شك في أن التفهم الاجتماعي يشكل أحد مجالات الكفاية الاجتماعية الأساسية التي يصعب دونها إقامة علاقات ناجحة ومناسبة مع الآخرين. فالأطفال جميعاً بحاجة إلى أن يفهموا حاجات الآخرين ومشاعرهم وأن يتعاملوا معها باحترام، وأن يتعلموا المشاركة، وتفسير الإيماءات الصادرة عن الآخرين. ومن أهم الاستجابات المرتبطة بالتفهم الاجتماعي:

- تجنب الصور النمطية.
- التقدير السليم للحالات الانفعالية للآخرين.
- التعاطف مع الآخرين.
- تجنب إزعاج الآخرين.
- احترام حقوق الآخرين.
- تقدير الفروق الفردية.
- احترام آراء الآخرين.
- الاستماع الجيد للآخرين.
- اتباع التعليمات.
- المشاركة الاجتماعية.
- التمتع بخصائص اجتماعية إيجابية.

(*) بتصرف عن (McCay and Keyes, 2002).

وكما يشير نوف (Knoff, 2002) فإن الطلبة يتعلمون المهارات الاجتماعية تبعاً لنفس قوانين التعلّم التي يتعلمون المهارات الأكاديمية باستخدامها. ويدعو هذا المؤلف المعلمين إلى الاهتمام بتعليم الطلبة المهارات التي ينبغي عليهم تأديتها، وعدم التركيز على الاستجابات التي ينبغي عليهم تأديتها فقط. ولكن إستراتيجيات تنمية المهارات الاجتماية والانفعالية نادراً ما تحقق الأهداف المنشودة دفعة واحدة، فالتغير في الخصائص الوجدانية غالبًا ما يكون عملية طويلة المدى حيث إن السلوك الجديد ينبثق تدريجيًّا ويحتاج تدعيمه إلى ممارسة متكررة في المواقف الحياتية اليومية (Morse, 1982).

تتطور الكفاية الاجتماعية للأطفال عندما يدرك المعلمون العلاقة بين سلوكهم الاجتماعي في المدرسة وتفاعلاتهم الاجتماعية في المنزل. ومن الأهمية بمكان أن يتعاون المعلمون مع أولياء الأمور لمساعدة الأطفال على اكتساب المهارات الاجتماعية المناسبة، فهذه المهارات تتحسن عندما يتفق المعلمون وأولياء الأمور على الاستجابات التي يجب تعزيزها أو تجاهلها (Evans, Axelrod, and Sapia, 2000).

معروف أن المنهج المدرسي يركز على تعليم المهارات الأكاديمية. وعلى أي حال، ثمة منهج خفي أو ضمني يهتم بالقيم، والاتجاهات، والمهارات الاجتماعية، والمشاعر، والأفكار.. إلخ، وبما أن مظاهر النمو هذه لا يتم تعليمها بشكل مقصود كونها لا تشكل جزءاً من المنهج المدرسي الرسمي، فإن نسبة غير قليلة من الطلبة قد لا تتاح لها فرصة تعلّمها. وعلى الرغم من أن الإداريين، والمعلمين، وأولياء الأمور يتفقون على أهمية النمو الاجتماعي والشخصي للطلبة، فإن التربية لن تحظى بالاهتمام الكافي ما لم تنفذ برامج تعليمية منظمة ومباشرة لتطوير الجوانب الواجدانية والاجتماعية. وقد قدمت البحوث العلمية في العقود الماضية أدلة قوية على العلاقات المتبادلة بين كل من النمو المعرفي، والاجتماعي، والانفعالي. فمن الأمور التي أصبحت معروفة جيداً في الوقت الحالي أن العوامل الاجتماعية، والعلاقات بين الشخصية، والعوامل الانفعالية تؤدي دوراً مهماً في التعلّم وترتبط بشكل وثيق بالدافعية للتحصيل (Coleman, 1995; shor, 1992) وتبعاً لذلك، فإن الممارسات التربوية الراهنة تهتم بدراسة أثر المتغيرات الاجتماعية والانفعالية على التعلّم وتحرص على توظيف المعرفة العلمية

المتعلقة بهذا المجال في التدريس الصفي. والتربية الوجدانية - كما يشير مورس (Morse, 1982) - من الأهمية بمكان بحيث لا يمكن تبرير عدم تدخل المعلمين الفعال فيها والافتراض بأن جهود خبراء الصحة النفسية تكفي، فالمعلم أكثر الناس قرباً من الأطفال بعد أولياء أمورهم، وأكثرهم معرفة بمشكلاتهم، واطلاعاً على خبراتهم. إضافة إلى ذلك، ينوه هذا الكاتب إلى أن الوقت الراهن غير مسبوق من حيث الحاجة إلى أن تنفذ المدارس أنشطة وبرامج فعالة لتطوير مظاهر النمو الانفعالي والعاطفي لدى جميع الأطفال. فالزمن الراهن مختلف عمّا ألفناه في العقود الماضية وهو قطعاً يتطلب مهارات انفعالية واجتماعية أكثر تعقيداً وتطويراً من ذي قبل (Tabb, and Klbride, 1999).

وفي معرض تبريرها لإيلاء التربية الوجدانية مزيداً من الاهتمام في المناهج المدرسية، تشير جونسون (Johnson, 2000) إلى أن ما تسميه "الأمية العاطفية" كلفت المجتمعات مؤخراً الكثير كما توضح ذلك المسوحات المتعلقة بالعنف المدرسي، والاغتصاب، والانتحار، والمخدرات، والأمراض النفسية، وعدم الفاعلية المهنية.

إذا كنا نسعى إلى إحداث تغيير ذي معنى ودائم في النظام التربوي فمن الضروري أن تهتم البرامج المدرسية بالعناصر الانفعالية والاجتماعية (Sonnier, 1989).

وكما تشير جونسون (Johnson, 1980)، فالتربية الوجدانية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بنظرية الذكاءات المتعددة لهوارد جاردنر (Gardner, 1983) . وتبعًا لهذه النظرية ، ثمة سبعة أنماط أو أوجه للذكاء وهي :

أ) النمط اللفظي.

ب) النمط المنطقي.

جـ) النمط البصري.

د) النمط الموسيقي.

هـ) النمط الحركي.

و) النمط الاجتماعي (بين الشخصي).

ز) النمط الشخصي.

والتربية الوجدانية تكون أكثر ارتباطًا بالنمط بين الشخصي والنمط الشخصي. ويشير النمط بين الشخصي إلى القدرة على فهم أفعال الآخرين ودوافعهم، والتفاعل البناء معهم، والتكيف في المواقف الاجتماعية ، والتمتع بالصبر والقبول والروح القيادية. أما النمط الشخصي فهو يتميز بالاستقلالية، وفهم الذات، والتمتع بالأصالة والإرادة.

وفي الآونة الأخيرة، أصبحت الأدبيات التربوية والنفسية تتناول مفهوم الذكاء العاطفي (الانفعالي) في نطاق واسع. والذكاء الانفعالي من وجهة نظر جولمان (Goleman, 1993' 1998) لا يقل أهمية

عن الذكاء العقلي (المعرفي)، ويعرف هذا الباحث الذكاء العاطفي بأنه قدرة الشخص على الاتصال بالآخرين وفهم مشاعرهم والعمل معهم، وقدرته - أيضاً- على تنظيم مشاعره الشخصية.

قليلون هم الذي قد يشككون في أهمية الكفاية الاجتماعية بالنسبة للنمو الكلي لجميع الطلبة ولتكيفهم. فثمة ما يبرر القول: إن القدرة على التفاعل بنجاح مع الأقران والأشخاص الآخرين المهتمين هو أحد أهم مظاهر نمو الطالب. وتتحدد الكفاية الاجتماعية والتكيف النفسي والاجتماعي طويل المدى في ضوء قدرة الطالب على بناء علاقات شخصية مرضية والحفاظ عليها، والفوز بقبول الآخرين،وبناء علاقات صداقة والحفاظ عليها، وإنهاء العلاقات الشخصية السلبية (Gresham, Sgai, and Horner, 2001).

دور المعلمين في الوقاية من المشكلات الاجتماعية والانفعالية ومعالجتها

يستطيع المعلمون أداء دور مهم في تيسير النمو النمو العاطفي لطلبتهم وفي تطوير مهاراتهم الاجتماعية ليصبحوا راشدين سعداء ومنتجين في المستقبل. وإيمانًا بأهمية هذا الدور ، بادر الباحثون والممارسون في العقود الثلاثة الماضية إلى تطوير عشرات الأدلة والمناهج التدريبية ذات العلاقة مستخدمين مصطلحات ومفاهيم مختلفة ، ويقلل ود (Wood, 1982) من شأن هذه الاختلافات – الناجمة أساسًا عن تباين النظريات النفسية التي يتم الاستناد إليها عند تطوير المناهج – ذلك أن الاهتمام ينصب في كل الحالات على سلوك الإنسان. وبوسع المعلمين أن يختاروا من المناهج المختلفة ما يشكل من وجهة نظرهم إجراءات وأنشطة مناسبة للطلبة الذين يعلمونهم سواء أكانت تلك الإجراءات والأنشطة منبثقة عن النظرية السلوكية، أم المعرفية، أم الإنسانية أم غيرها.

أصبح واضحًا في الوقت الحالي أن العلاقات الاجتماعية الداعمة لها تأثيرات قوية وطويلة المدى على حياة الأطفال والشباب. وبما أن الأطفال والشباب يقضون جزءًا كبيرًا من حياتهم في المدرسة، فإن المعلمين يستطيعون القيام بدور بالغ الأهمية في تزويدهم بالدعم الاجتماعي والانفعالي الذي يحتاجون إليه. وتشير نتائج الدراسات حول العلاقات بين المعلمين وطلبتهم إلى أن الطلبة الذين يحصول على دعم أكبر من علاقاتهم مع معلميهم يعانون من مشكلات سلوكية أقل، ويظهرون كفاية اجتماعية أكبر، ويحرزون تكيفًا مدرسيًا أفضل من الطلبة الذين يواجهون صعوبات في علاقاتهم مع معلميهم (Murray, 2002).

وتتوافر للمعلمين فرص كثيرة قد لا تتوافر لغيرهم لمساعدة الطلبة على تعلّم واستخدام إستراتيجيات تدبر الصعوبات الشخصية والاجتماعية داخل أسوار المدرسة وخارجها ودعم من يتطور لديه منهم سلوك مشكل. ولكن تحمل مسؤولية الوقاية من المشكلات الشخصية والاجتماعية ومعالجتها ليست مسؤولية يسيرة. وفي الواقع، فهي غالبًا ما تنطوي على الإحباط كونها تتطلب قدرًا لا يستهان به من الطاقة والصبر، وتستغرق الوقت وتشكل عبئًا ثقيلاً يضاف إلى

عبء التدريس وإدارة الصف (Brophy, 1996) . ومن الصعوبة بمكان على المعلمين القيام بالدور الوقائي والعلاجي دون التعاون مع الكوادر المدرسية الأخرى ومع أفراد الأسرة وبخاصة الوالدان.

تبيّن البحوث النفسية أن أنماط التنشئة الاجتماعية التي يستخدمها الآباء من أهم العوامل التي يتحدد في ضوئها سلوك الأبناء وتكيفهم. وتصنف هذه الأنماط إلى ثلاثة أنواع هي: النمط التسلطي، والنمط السلطوي، والنمط التساهلي. ويتسم النمط التسلطي بالأساليب العقابية، والعدائية، والمبالغة في التقييد والضبط. وغالبًا ما يتسم الأبناء الذين تتم تنشئتهم وفق هذا النمط بالعدوانية أو الانطواء، ونقص الدافعية للإنجاز والاستقلالية. ويتسم النمط السلطوي بالحزم والثبات في التعامل مع الأبناء ولكن مع التحلي بالدفء والمحبة والنضج الاجتماعي. أما النمط التساهلي فهو يتسم بإعطاء الأبناء هامشًا واسعًا من الحرية والاستقلالية وتجنب فرض القيود وممارسة الضبط. ويتصف الأبناء في هذه الحالة بعدم النضج، وانخفاض مستوى تحمل الإحباط ، والافتقار إلى الدافعية للإنجاز.

ولأن السلوك الصفي المشكل يمثل أحد أهم الأسباب الكامنة وراء تعرض المعلمين للضغط النفسي وانتشار ظاهرة الاستنفاد النفسي

بينهم(Jones, 1996)، فقد حرصت عشرات المراجع العلمية في السنوات الماضية على تقديم موجهات للمعلمين والمرشدين حول أنجع الوسائل التي يمكن استخدامها لتطوير وتدعيم السلوك الشخصي والاجتماعي المناسب وكبح السلوك غير المناسب للطلبة (Brophy, 1996; Dix, 1993' Good and Brophy, 1994; Jones and Jones, 1995)

يؤدي المعلمون دوراً مهمًا -أيضًا- في دعم طلبتهم اجتماعيًّا من خلال تطوير إحساسهم بالانتماء إلى المجتمع المدرسي وبإشاعة روح التقبل والدعم في هذا المجتمع
(Pavri adn Monda-Amaya, 2001)

ومن أهم الوسائل التي تقترحها المراجع ذات العلاقة بهذا الأمر : نمذجة السلوك الشخصي والاجتماعي المناسب، وتعزيز السلوك التكيفي، والتعبير عن التوقعات الإيجابية من الطلبة، وإدارة الصف وفقًا لنمط تعليمي سلطوي، واستخدام مهارات إرشادية فعالة. فقبل أي شيء آخر ، ينبغي على المعلم أن يتذكر أنه نموذج مؤثر بالنسبة لطلبته فهم يقلدونه ويحاكون سلوكياته. وينبغي على المعلم أن يقدم لطلبته أنموذجًا إيجابيًّا على مستوى السلوك الشخصي والاجتماعي مظهراً مهارت حل المشكلات والتفكير العقلاني وإستراتيجيات التدرب المناسبة.

(١) تعديل الأوضاع والمثيرات السابقة للسلوك الاجتماعي والانفعالي.

↓

(٢) تعديل العمليات والأحداث المعرفية والعاطفية الوسيطة ومهارات حل المشكلات.

↓

(٣) تعديل الاستجابات التي يظهرها الطالب في الأوضاع المختلفة.

↓

(٤) تعديل نتائج سلوك الطالب على نحو يزيد الاستجابات الاجتماعية والعاطفية المناسبة ويخفض الاستجابات الاجتماعية والانفعالية غير المناسب.

الشكل رقم (١)

العناصر الأساسية في برامج تعديل الاستجابات الاجتماعية والانفعالية غير المقبولة

وقد لا يكون هناك ما هو أكثر أهمية من أن يبذل المعلمون كل جهد مستطاع لتحفيز طلبتهم وشحذ هممهم. والتعزيز الإيجابي هو

أحد أهم مفاتيح استثارة الدافعية الإنسانية وتحسين الأداء وتدعيمه، وبالإضافة إلى التعزيز الخارجي (الثناء، الانتباه، التشجيع)، يستطيع المعلمون تهيئة الظروف الصفية اللازمة لاستثارة الدافعية الداخلية (التركيز على اهتمامات الطالب، واستخدام المهمات التعليمية الوظيفية وذات المعنى، وتشجيع التعلّم الموجه ذاتيًّا).

الجدول رقم (١)

إستراتيجيات مقترحة لتشجيع الصداقات والتواصل في الصف(*)

- **استخدام مجموعات التعلّم التعاوني بدلاً من التعلّم الفردي أو التعلم التنافسي.**
- **تشجيع الأطفال على القراءة عن الصداقة، والكتابة عنها، ومناقشتها، وممارستها من خلال لعب الدور.**
- **قيام المعلمين بتشجيع أولياء الأمور على دعم علاقات الصداقة لأبنائهم خارج المدرسة.**
- **تنظيم البيئة الصفية وجدول الأنشطة اليومي على نحو يهيئ الفرص للأطفال للتفاعل مع زملائهم (مثل: استخدام أنشطة وألعاب جماعية).**
- **تعزيز التفاعلات الاجتماعية البناءة بين الأطفال.**
- **استخدام نموذج التدريب بمساعدة الرفاق.**

(*) بتصرف عن : (Taylor et al., 2002).

وكذلك ينبغي على المعلمين والمرشدين تبني توقعات إيجابية من الطلبة، وأن يعبروا عن تلك التوقعات لهم بوضوح. فذلك من شأنه أن يطور لدى الطلبة إحساسًا بالتقدير الذاتي، وأن يزيد مستوى دافعيتهم للتحلي بالسلوك الاجتماعي المرغوب فيه والتصرفات المسؤولة والأخلاقية. ويؤدي التعزيز الإيجابي لهذه الأنماط السلوكية بعد حدوثها إلى تقويتها وزيادة احتمالات تكرارها في المستقبل.

وعندما يحدث سلوك مشكل شخصي أو اجتماعي، ينبغي على المعلم اتخاذ الإجراءات المناسبة لمعالجته. فدور المعلم يشمل إدارة السلوك الصفي وتنظيمه، وينبغي عليه أن يمارس سلطاته ولكن دونما تسلط أو تساهل. ومن أهم الإجراءات التي يمكن للمعلم تنفيذها في غرفة الصف:

أ) لفت نظر الطلبة إلى السلوكيات الشخصية والاجتماعية غير المقبولة وحثهم على العزوف عنها.

ب) تشجيع الطلبة على تحمل المسؤولية عن سلوكهم وتطوير الرغبة والالتزام لديهم بالتغيير.

جـ) تطوير مهارات الطلبة في حل المشكلات وتنظيم الذات باستخدام النمذجة والبرامج التدريبية الأخرى ذات العلاقة.

وبالنسبة للطلبة الذين يظهرون السلوك المشكل بشكل متكرر في الأوضاع الصفية والمدرسية، فثمة حاجة إلى توظيف المهارات الإرشادية الفعالة. ومن أهم هذه المهارات: بناء علاقة إرشادية والاستماع النشط، واستخدام أساليب تعديل السلوك، والعمل التعاوني مع الأسر.

من الأمور المتفق عليها أن الأسرة هي المعلم الأول والأهم في حياة كل طفل. فهي تعلب دوراً قوياً ومؤثراً في النمو الشخصي (الانفعالي والاجتماعي). وقد اهتمت جميع نظريات علم النفس، دون استثناء، بدور الأسرة في تشكيل شخصية الأفراد، وسلوكهم، وتكيفهم. وثمة إجماع على أن المدرسة الفعالة هي المدرسة التي تتعامل مع الأسرة كشريك في العملية التربوية. أما المدرسة التي تعمل بمعزل عن الأسرة وتعتقد أنها تستطيع تحقيق الأهداف بمفردها دون التعاون الوثيق مع الأسرة فهي مدرسة ضعيفة بالضرورة.

(١) مساعدة الطالب على اكتساب المهارات الاجتماعية والانفعالية المناسبة :

- النمذجة.
- التوجيه.

↓

(٢) تهيئة الظروف للطالب لتأدية المهارات التي تم اكتسابها :

- الممارسة السلوكية / لعب الدور.
- التعزيز.

↓

(٣) إزالة السلوك المشكل الذي يعوق تأدية المهارات بالشكل المطلوب :

- التنظيم الذاتي.
- أساليب تعديل السلوك الجماعية.
- الممارسة الإيجابية.

↓

(٤) تيسير عملية تعميم المهارات والاستمرار في تأديتها :

- التعزيز الطبيعي.
- التدريب المرن.

الشكل رقم (٢)

مراحل تدريب المهارات الاجتماعية والانفعالية

في ضوء الطبيعة المعقدة للسلوك الاجتماعي والانفعالي والأهداف المتنوعة للتقويم ومصادره المختلفة، فإن عشرات أدوات القياس والتقويم تم تطويرها في السنوات الماضية من قبل الباحثين والممارسين والمهتمين بهذا المجال من مجالات النمو الإنساني، وبوجه عام، تأخذ هذه الأدوات الأشكال الرئيسة التالية:

سلالم التقدير

هي أدوات للقياس غير الرسمي (القياس الذي لا يتطلب قواعد موحدة للتطبيق، والتصحيح، وتفسير الدرجات). وبذلك فسلالم التقدير تشبه قوائم الشطب (التحقق) والمقابلات من حيث إنها تركز على سلوكيات يصعب جمع معلومات عنها بشكل مباشر.

ولا يجيب الطالب نفسه عن الفقرات التي يشملها سلم التقدير في العادة ولكن شخصاً آخر يعرف الطالب جيداً (ولي الأمر، المعلم، زميل.. إلخ) هو الذي يجيب عن الفقرات. وتتطلب سلالم التقدير إصدار أحكام عن مدى تمثيل كل فقرة من الفقرات لسلوك الطالب المستهدف أو إلى أي مدى تنطبق عليه.

قوائم الشطب (التحقق)

تشبه قوائم الشطب (التحقق) سلالم التقدير إلى حد بعيد، مع فرق واحد رئيس هو أن قائمة التحقق تتطلب من الشخص المقيم أن يبيّن هل تنطبق الفقرة على الطلاب أم لا وهل هي صحيحة بالنسبة له أم خاطئة؟

المقابلات والاستبانات

تستخدم المقابلات (أداة لجمع المعلومات شفهيًّا) والاستبانات (أداة لجمع المعلومات كتابيًّا) لمعرفة الاتجاهات، والمواقف، والقيم.. إلخ. والمقابلات والاستبانات– على حد سواء – قد تكون مرنة وذات نهاية مفتوحة، وقد تكون محددة مسبقًا وذات تصميم موحد. وكذلك قد تستخدم المقابلات والاستبانات لجمع المعلومات عن الطالب (من خلال المعلم، أو ولي الأمر.. إلخ)، أو لجمعها من الطالب نفسه.

الملاحظة

تستخدم الملاحظة المباشرة على نطاق واسع لجمع المعلومات عن السلوكيات الاجتماعية والانفعالية للطلبة. فمعظم هذه السلوكيات لا ينجم عنه أثر دائم، ولذلك ينبغي قياسها أثناء حدوثها مباشرة. وتساعد مثل هذه المعلومات المعلمين والمرشدين على تحديد الاستجابات غير التكيفية التي يظهرها الطلبة وعلى التحقق من فاعلية الأساليب العلاجية والإرشادية المختلفة. ويستطيع المعلمون والمرشدون

استخدام أنواع مختلفة من الملاحظة المباشرة ، وذلك بناءً على السلوك المراد قياسه والتعريف الذي تم اعتماده لذلك السلوك.

تسجيل تكرار السلوك

هو ملاحظة وحساب عدد مرات حدوث السلوك المستهدف في فترة زمنية معينة. وطريقة الملاحظة هذه مناسبة عندما يكون للسلوك المستهدف بداية ونهاية واضحتان، ولا يحدث لفترة زمنية طويلة جدًّا، ولا يحدث بمعدل عال جدًّا. ولكي يتسنى لنا مقارنة البيانات التي يتم جمعها من جلسة إلى أخرى، يجب أن تكون جلسات الملاحظة متساوية في طولها. أما إذا كانت مدة جلسات الملاحظة مختلفة، فعندئذٍ يتم استخراج معدل السلوك (عدد مرات حدوثه في الدقيقة الواحدة) من خلال قسمة عدد مرات حدوث السلوك على عدد دقائق الملاحظة.

ومن السلوكيات التي يمكن قياسها باستخدام تسجيل التكرار:

- عدد المرات التي خرج فيها الطفل من المقعد.
- عدد المرات التي لمس فيها الطفل طفلاً آخر بلطف.
- عدد المرات التي أزعج فيها الطفل الأطفال الآخرين.
- عدد المرات التي بدا فيها الطفل حزيناً.
- عدد المرات التي ساعد فيها الطفل الأطفال الآخرين.

تسجيل مدة السلوك

هو أسلوب الملاحظة المناسب عندما يكون الاهتمام منصبًّا

على الفترة التي يستمر فيها الطفل في تأدية سلوك معين.

وعندما تتم قسمة مدة حدوث السلوك على مدة الملاحظة الكلية فإن الناتج يسمى نسبة حدوث السلوك. وتسجيل مدة السلوك أسلوب ملاحظة مناسب لقياس السلوكيات التي تحدث لفترة طويلة أو تحدث بمعدل عالٍ جداً ما يجعل قياس تكرارها أمراً متعذراً. ومن السلوكيات التي يمكن قياسها باستخدام تسجيل المدة:

- التفاعل الإيجابي مع الأقران.
- البكاء.
- نوبات الغضب.
- اللعب مع الآخرين.

تسجيل العينات الزمنية

في طريقة الملاحظة هذه، يتم تقسيم مدة الملاحظة الكلية إلى فترات جزئية صغيرة، ويتم تسجيل حدوث أو عدم حدوث السلوك في تلك الفترات (الفواصل) الزمنية. وقد يقوم الملاحظ بتسجيل حدوث أو عدم حدوث السلوك في نهاية كل فاصل زمني (وذلك أسلوب أكثر قابلية للتطبيق في الصفوف). وقد يقوم الملاحظ بتسجيل كل مرة يحدث فيها السلوك أثناء فترات الملاحظة المتعاقبة.

وفي كلتا الطريقتين، تستخرج نسبة حدوث السلوك عن طريق قسمة عدد الفترات التي حدث فيها السلوك العدد الكلي لفترات الملاحظة وضرب الناتج بمئة.

ويبيّن الجدول رقم (٢) بعض الأدوات المستخدمة لتقويم المهارات الاجتماعية والانفعالية، ويستطيع القارئ المهتم بالمزيد من المعلومات عن هذه الأدوات وغيرها الرجوع إلى : جريشام وإليوت (Gresham and Elliot, 1990) (Salvia and Ysseldyke, 1998).

الجدول رقم (٢)

عينة من أدوات تقويم المهارات الاجتماعية والانفعالية

الأداة	العمر
نظام تقدير المهارات الاجتماعية	٣-١٨ سنة
مقياس بيركس لتقدير السلوك	٩-١٥ سنة
قائمة تقدير سلوك الطفل	٤-١٨ سنة
مقياس كوبر سميث لتقدير الذات	٦-١٢ سنة
مقاييس ديفيروكس	٦-١٨ سنة
مقياس فاينلاند للسلوك الوظيفي	الميلاد - الرشد
مقياس بيرز هاريس لمفهوم الذات	٩-١٨ سنة

وقد وجه الباحثون والممارسون في السنوات الماضية اهتمامهم نحو دراسة المشكلات التعلّمية والمشكلات السلوكية دراسة وظيفية تسمح بتطوير برامج علاجية وتدريبية فعالة. ويعرف هذا التوجيه

بالتقويم السلوكي الوظيفي، وهو تقويم يهدف إلى جمع المعلومات التي تساعد على تحليل السلوك وتفسيره وتحديد العوامل التي تدفع الشخص إلى القيام بهذا السلوك. فالتقويم السلوكي الوظيفي ينظر إلى ما هو أبعد من السلوك المشكل الظاهر، فيحاول أن يفهم الهدف الذي يسعى الشخص إلى تحقيقه من سلوكه أو الشيء الذي يحاول تجنبه أو التخلص منه. وغالبًا ما يشمل التقويم السلوكي الوظيفي الخطوات التالية:

أ) التحقق من شدة المشكلة وخطورتها.

ب) تعريف السلوك المشكل إجرائيًّا.

جـ) جمع المعلومات عن الأسباب المحتملة للسلوك المشكل.

د) تحليل المعلومات التي تم جمعها سعيًا لتحديد العلاقات بين المثيرات والاستجابات والنتائج التي تحافظ عليها، والوظيفة المحتملة للسلوك المشكل.

هـ) صياغة فرضية أو تفسير فيما يتعلق بوظيفة السلوك والتحقق من تلك الفرضية تجريبيًّا من خلال تغيير الظروف ذات العلاقة بالسلوك ومعرفة أثر ذلك عليه.

وفي ضوء البيانات التي يقدمها التقويم الوظيفي للسلوك، يقوم المعلمون والمرشدون بتصميم وتنفيذ ما يسمى الدعم السلوكي الإيجابي. وما يعنيه ذلك هو وضع خطط تدخل سلوكي تركز على استخدام إستراتيجيات إيجابية لتغيير السلوك غير المناسب

وتوظيف أساليب إرشادية داعمة. فالغاية الرئيسة من نظم الدعم السلوكي الإيجابي هي تشكيل السلوك المناسب وتدعيمه وعدم الاكتفاء بتنفيذ الأساليب المنفرة لخفض السلوك غير المناسب أو إيقافه. وقد خلص وارجر (Warger, 1998) إلى أن مزايا الدعم السلوكي الإيجابي تتمثل فيما يلي:

١- إنه قابل للتطبيق على الطلبة الذين يعانون من مشكلات سلوكية وانفعالية شديدة.

٢- إنه ينجح في خفض السلوك المشكل في معظم الحالات.

ويتحقق ذلك عندما:

أ) يراعي المعلمون والمرشدون الحاجات الفردية للطالب.

ب) يعاد تنظيم البيئة الصفية على نحو يسمح بالنجاح.

جـ) يتم تعليم الطالب السلوك المناسب البديل للسلوك غير المقبول بشكل مباشر.

د) يتم تعزيز السلوك المناسب بثبات.



تعتبر المهارات الاجتماعية والانفعالية جزءاً مهماً من المهارات الحياتية اللازمة للأداء المستقل في المجتمع. والمعلمون ، جنباً إلى جنب مع أولياء الأمور والرفاق، يؤدون دوراً حيوياً في تعليم هذه المهارات وإتاحة الفرص لاكتسابها، ويوضح الجدول رقم (٣) أهم المهارات الاجتماعية والانفعالية التي يحتاجها الأطفال والشباب في حياتهم اليومية.

جدول رقم (٣)

المهارات الاجتماعية والانفعالية الأساسية للأطفال والشباب

الوعي الذاتي	العلاقات بين الشخصية
● تحديد الحاجات الجسمية والنفسية.	● الاستماع للآخرين والاستجابة لهم.
● استخدام الطرق المناسبة لتدبير الضغوط النفسية.	● بناء علاقات وطيدة والمحافظة عليها.
● تحديد العواطف.	● بناء علاقات صداقة.
● تحديد الاهتمامات والقدرات.	● تقديم المساعدة.
الثقة بالذات	**الاستقلالية**
● الاعتداد بالنفس.	● تحمل مسؤولية الأفعال.
	● التنقل في المجتمع المحلي.

تابع : جدول رقم (٣)
المهارات الاجتماعية والانفعالية الأساسية للأطفال والشباب

• تقبل النقد وتقديمه.	• عمل الأشياء بدون مساعدة.
• تقبل الثناء وتقديمه.	حل المشكلات
• التعبير عن مشاعر الرضى عن الذات.	• طلب المساعدة عند الضرورة.
• توكيد الذات.	• تحديد المشكلات.
السلوك المسؤول اجتماعياً	• توقع نتائج الأفعال.
• احترام حقوق الآخرين وممتلكاتهم.	• تحديد الأهداف.
• احترام السلطة واتباع القوانين.	• تقويم البدائل.
• إظهار السلوك المقبول اجتماعياً.	• تنفيذ الخطط لحل المشكلات.
• استثمار الوقت الحر بشكل بناء.	التواصل امع الآخرين.
	• حسن التصرف في المواقف الطارئة.
	• التواصل بطريقة تنم عن التفهم.
	• الإصغاء للآخرين.
	• فهم الدالالات اللفظية وغير اللفظية للتواصل.

ولن يتمكن المعلمون من تدعيم الاستجابات الانفعالية والاجتماعية التكيفية والوقاية من الاستجابات غير التكيفية لدى طلبتهم دون معرفة المظاهر الأساسية للنمو الانفعالي والاجتماعي

الطبيعي. ففي مرحلة التعليم الابتدائي، تتطور مهارات الأطفال في تنظيم انفعالاتهم ويزداد وعيهم لانفعالات الآخرين وتفهمهم للأسباب الكامنة وراءها. وبكلمات أخرى، يزداد إدراك الأطفال – على نحو تدريجي – لضرورة تنظيم الانفعالات ذاتيًّا، فيعرفون الأوقات التي تتطلب ضبط الانفعالات ويتعلمون الطرق المقبولة اجتماعيًّا للتعبير عنها. وتعتمد إستراتيجيات التنظيم الذاتي للانفعالات لدى الأطفال على عدة متغيرات منها: عمر الطفل، وجنسه، وطبيعة الانفعال، وتوقعات الطفل من نتائج التعبير عن الانفعال، والمهارات المعرفية والسلوكية التي يتمتع بها الطفل.

يشكل بناء علاقات الصداقة عنصراً أساسيًّا من عناصر الكفاية الاجتماعية التي تحظى باهتمام بالغ في مرحلة الطفولة. فكل الأطفال يودون أن يعرفوا أن أقرانهم يحبونهم ويحترمونهم. وفي حين أن بعض المهارات اللازمة لتكوين علاقات الصداقة يمكن تعلمها بالنمذجة والمحاكاة فإن تعليم البعض الآخر من هذه المهارات بشكل مباشر قد يكون أكثر فعالية (McCay and Keyes, 2002).

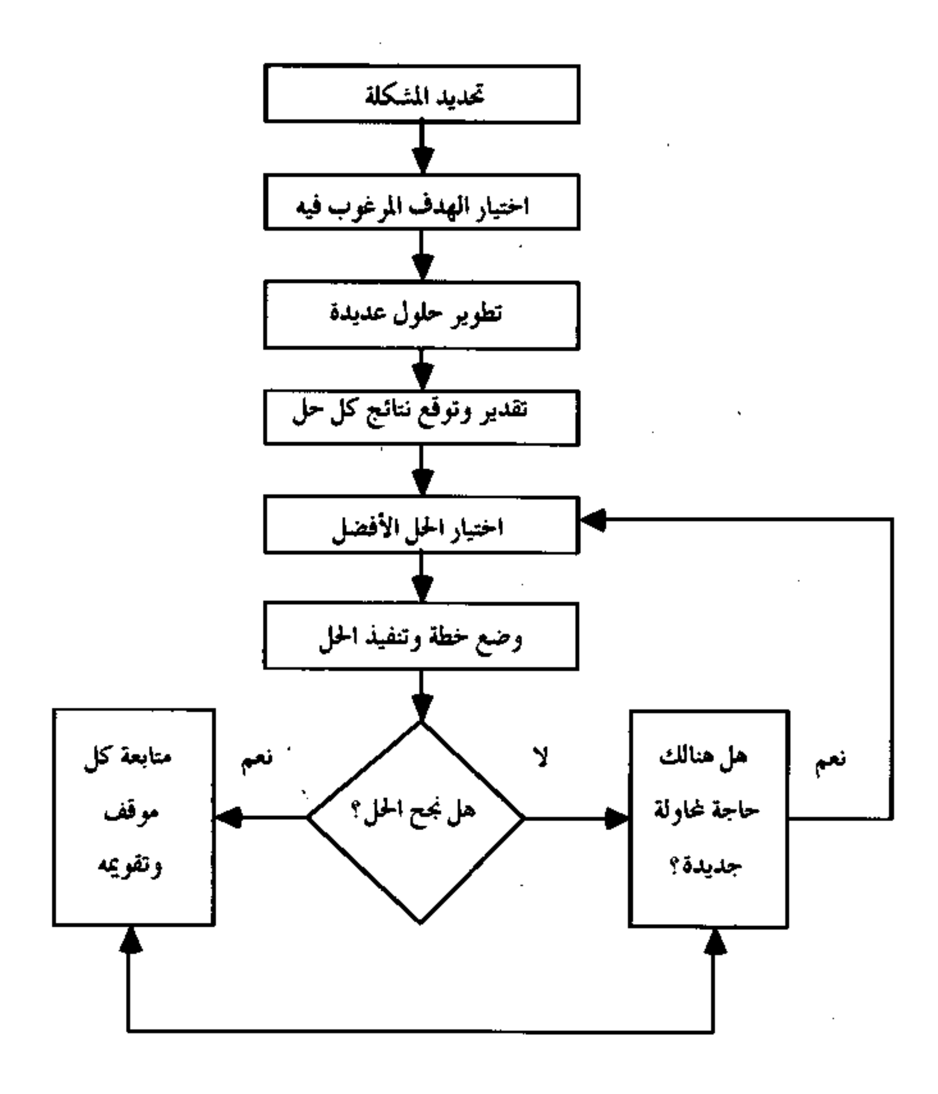
وفي مرحلة المراهقة يطرأ المزيد من التغير على مهارات التعبير عن الانفعالات وتفهمها أيضًا. فاللغة المتطورة تصبح عاملاً وسيطًا في تفهم الانفعالات والتأثير فيها. وكذلك يصبح الأطفال في هذه المرحلة

أكثر حساسية لتقويم أقرانهم لهم. ومن شأن ذلك أن يساعدهم على إدراك أثر خصائصهم الانفعالية على تفاعلاتهم الاجتماعية وعلاقاتهم مع الأقران . وبالطبع، فذلك كله يحدث في سياق ثقافي محدد ينبغي على الأطفال أن يتفهموه وأن يتعلموا تنظيم انفعالاتهم في ضوء توقعات مجتمعهم منهم.

حل المشكلات

حظيت مهارت حل المشكلات باهتمام كبير في العقود القليلة الماضية وطورت برامج عديدة لتعليم هذه المهارات من مستويات صفية مختلفة. ويرى فرانسيساني (Francescani, 1982) مهارات حل المشكلات امتداداً للتنظيم الذاتي، إذ إن الطالب الذي يجد نفسه في موقف مشكل مولد للضغط يحتاج إلى أن يتخذ قرارا بشأن ما سيفعله. وتتضمن إستراتيجية حل المشكلات جملة من الخطوات المتتالية (انظر الشكل رقم ٣). وتتمثل الخطوة الأولى في تحديد المشكلة ومصدرها. أما الخطوة الثانية فهي تحديد المخرجات المرغوب فيها ودون ذلك لن يواصل الطالب النتائج التي يتوقع أن يقود إليها كل حل من الحلول الممكنة. ثم يقوم الطالب باختيار الحل الأفضل من بين الحلول الممكنة. ووضع خطة لذلك الحل وتنفيذها. وفي الخطوة الأخيرة، ينبغي على الطالب تقويم فاعلية الحل الذي تم تجريبه. فإذا تحقق الهدف فذلك يعني أن الحل كان ناجحاً، وإذا لم يتحقق الهدف فعلى الطالب أن يجرب حلاً آخر.

الشكل رقم (٣)
إستراتيجية حل المشكلات



وتدريب الأطفال على تعلّم المشكلات الاجتماعية ليس أمراً سهلاً للمعلمين الذين يتوقعون حلولاً سريعة لمشكلات الأطفال ويهتمون بتخصيص أطول وقت ممكن للتعليم الأكاديمي. ولكن النتائج جديرة بالاهتمام، فتعليم الأطفال إستراتيجيات حل المشكلات وتشجيعهم على استخدام هذه الإستراتيجيات عند الضرورة يطور لديهم إحساساً أكبر بالاقتدار الشخصي ويجعلهم أكثر قابلية واستعداداً للتعامل مع تحديدات الحياة في المستقبل (McCay and Keyes, 2002). ويوضح الجدول رقم (٤) أهم أساليب حل المشكلات الاجتماعية. وأحد الأساليب الفعالة لحل المشكلات واتخاذ القرارات هو أسلوب العصف الذهني. والعصف الذهني أسلوب يستخدم على مستوى مجموعة إلا أنه قابل للاستخدام أيضاً على مستوى فردي. ويشتمل العصف الذهني على تحديد المشكلة بدقة، ومن ثم تبادل الآراء واقتراح الأفكار تبعاً للمبادئ الرئيسة التالية:

أ) تجنب إصدار الأحكام على الأفكار المطروحة.

ب). تشجيع التفكير الإبداعي وغير التقليدي.

جـ) عدم التركيز على النوع على حساب الكم، فالهدف هو اقتراح أكبر عدد ممكن من الأفكار.

د) دمج الأفكار، وتعديلها، وتحسينها.

الجدول رقم (٤)
أهم أساليب حل المشكلات الاجتماعية(*)

• المهارة في تقويم الوضع الاجتماعي. • طلب المساعدة من الآخرين عند الضرورة. • التعامل بطريقة تكيفية من مضايقات الآخرين. • الامتناع عن المشاركة في تصرفات غير مسؤولة. • التفاوض وفض النزاعات. • اتخاذ قرارات مسؤولة. • التعاون مع الآخرين بطريقة بناءة. • التنازل عند اللزوم والقبول بالحلول الوسط. • استخدام مهارات التفكير المناسبة.

وقد تزايد الاهتمام في السنوات الماضية باستخدام التعلّم التعاوني الذي يعمل فيه الطلبة معًا في مجموعات غير متجانسة لتحقيق هدف مشترك. وتبعًا لهذا النمط التعليمي، يتم تطوير اعتماد إيجابي متبادل بين أعضاء المجموعة بمعنى أن كل عضو يتحمل المسؤولية عن الأعضاء الآخرين وترتبط أهدافه بأهدافهم. ويشجع هذا النمط الطلبة على تقبل بعضهم بعضًا ويطور مهارات التواصل لديهم

(*) بتصرف عن: (MacCay and Keyes, 2002).

(Knight, Peterson, and McGuire,1982). وهكذا يختلف التعلّم التعاوني عن كل من التعلّم التنافسي (الذي يهتم الطلبة فيه بمقارنة أنفهسم بالطلبة الآخرين)، والتعلّم الفردي (الذي يعمل فيه الطلبة لتحقيق أهدافهم الفردية وفقًا لسرعتهم الذاتية وبمعزل عن الطلبة الآخرين). وقد أظهرت نتائج البحوث العلمية التي أجريت في العقود الثالثة الماضية فوائد عديدة للتعلّم التعاوني (انظر الجدول رقم٥)

الجدول رقم (٥)

فوائد التعلّم التعاوني(*)

- **إنه النمط المفضل من قبل الطلبة.**
- **إنه يعمل على تحسين التحصيل.**
- **إنه أفضل على مستوى تقدير الذات من التعلم الفردي أو التعلم التنافسي.**
- **إنه يطور الثقة بالنفس وبالآخرين أيضاً.**
- **إنه يطور مفهوم "الهوية الشخصية".**
- **إنه يطور علاقات الصداقة بين الطلبة.**
- **إنه يعمل علي تفعيل الدافعية الداخلية لدى الطلبة.**
- **إنه يشجع الطلبة على تقبل الفروق الفردية بينهم.**
- **إنه يشجع الطلبة على تفهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم.**

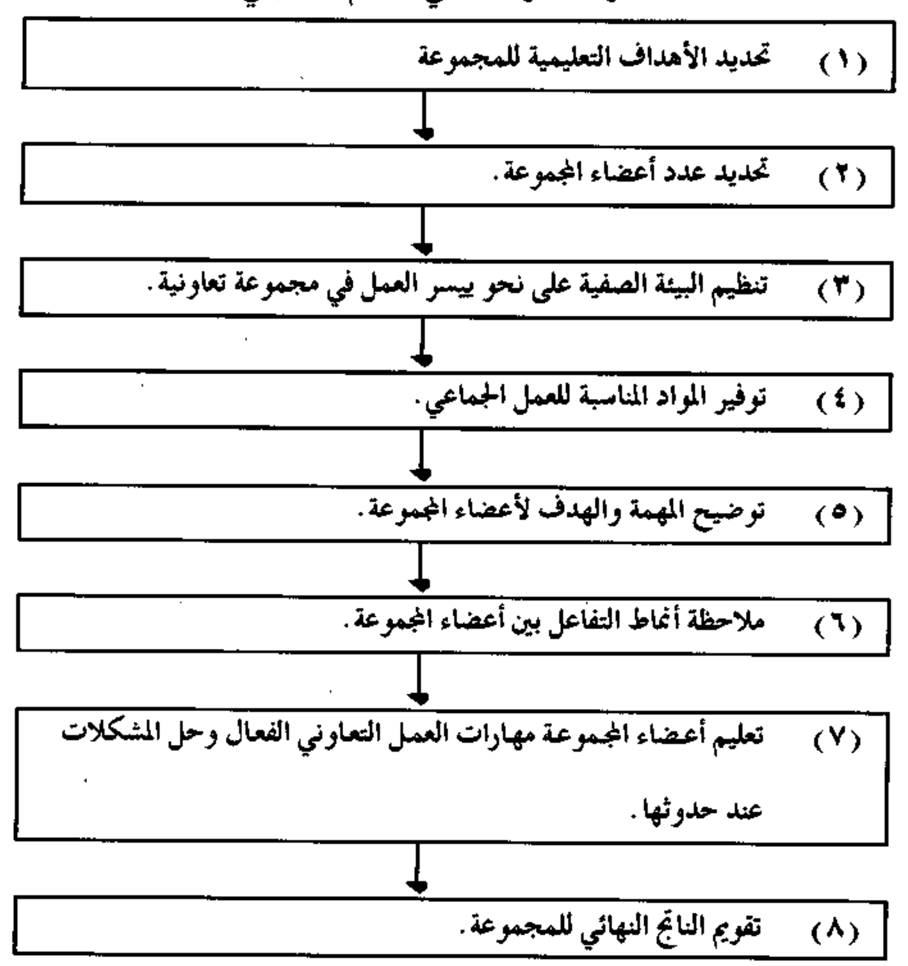
ويستطيع المعلمون استخدام إستراتيجة التعلّم التعاوني في كافة

(*) بتصرف عن : (Johnson and Johnson, 2002).

المواقف التعليمية تقريبًا (جميع المستويات الصفية وجميع المواضيع الدراسية) . ويتضمن دور المعلم في هذا النمط التعليمي سلسلة من الخطوات (انظر الشكل رقم ٤) .

الشكل رقم (٤)

الخطوات الرئيسة في التعلّم التعاوني



وتعتبر دراسات ديفيد وروجر وجونسون (Johnson and Johnson. 20032; Johnsonn and Johnson, 1989; Johnsonn and Johnson, 1986) من أهم الدراسات التي بحثت في استخدامات التعلّم التعاوني وفوائده بالنسبة للطلبة. وبإيجاز ، خلص هذان الباحثان من نتائج دراساتهما العديدة التي امتدت لأكثر من ربع قرن إلى أن إستراتيجية التعلّم التعاوني تعود بالفوائد الرئيسة التالية:

١- تطوير علاقات بناءة بين الطلبة.

٢- تطوير المهارات الاجتماعية والاتجاهات اللازمة للتواصل الإيجابي بين الطلبة.

٣- تحسين مفهوم الذات لدى الطلبة.

٤- تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة.

إن أهمية الخبرات التعلّمية التعاونية تتعدى تجويد التعليم، وتحسين تحصيل الطلبة، وإضفاء الإنتاجية واليسر على حياة المعلمين، على الرغم من أن هذه النتائج جديرة بالاهتمام. فقدرة جميع الطلبة على التعاون مع الآخرين تشكل حجز الزاوية لبناء أسر مستقرة، والنجاح في العلم، والمشاركة في حياة المجتمع، والقيم والمعتقدات المهمة ، والصداقات، والإسهام في تطوير خدمة المجتمع .(Knight et al., 1982, P. 238)

توكيد الذات

يقصد بتوكيد الذات التعبير عن الحقوق الشخصية والدفاع عنها بطريقة مناسبة. وتلك مهارة بالغة الحيوية فهي ضرورية للأداء الفعال، وتكوين علاقات الصداقة، وتجنب الإزعاج، وإشباع الحاجات(McCay and Keyes, 2002). وعلى أي حال، فإن تعليم مهارات توكيد الذات ليس أمرًا سهلاً إذ قد لا يكون الفرق واضحًا بين توكيد الذات والإذعان والتعرض للاستغلال من جهة، وبين توكيد الذات والسلوك العدائي والسيطرة على الآخرين من جهة، ويبين الجدول رقم (٦) أهم الاستجابات المرتبطة بتدعيم الذات.

الجدول رقم (٥)

الاستجابات المرتبطة بتوكيد الذات (*)

- **التعبير عن الحاجات والرغبات والمشاعر.**
- **الدفاع عن القناعات والمبادئ الشخصية.**
- **الانتقاد غير المنصف للممارسات والقوانين.**
- **مقاومة ضغوط الرفاق.**
- **طلب المساعدة عند الحاجة .**
- **تبادل الأفكار والآراء.**
- **التمييز بين تدعيم الذات والعدوان.**
- **استخدام مهارات التواصل الفعال.**

(*) بتصرف عن : (McCay andk Keys, 2002).

وعلى المستوى التطبيقي ، يشتمل التوكيد على الخطوات العملية التالية :

١- تحليل الموقف بعناية كبيرة، وتحديد الطريقة المناسبة للتعاطي معه، ويتطلب عمل ذلك التحلي بالموضوعية ودراسة جميع الاحتمالات.

٢- تحديد الإجراءات التنفيذية وتنفيذها عمليًا في مواقف سهلة في البداية وفي مواقف صعبة في المراحل اللاحقة.

٣- تحليل وتقويم إستراتيجية التوكيد الذاتي وتعديلها إذا دعت الحاجة إلى ذلك، فذلك يفيد في تعلّم أساليب أفضل للتعامل مع المواقف في المستقبل.

وإذا واجه الشخص صعوبة حقيقية في تنفيذ أساليب التوكيد الذاتي المناسبة، فبالإمكان مساعدته باستخدام عدة طرق من أهمها: النمذجة والتعلّم من الآخرين عن طريق ملاحظتهم، والتدريب السلوكي (الفعلي أو التخيلي)، ولعب الدور، وقراءة كتب أو قصص عن التفكير الإيجابي والتوكيد الذاتي.

ضبط الذات

ينصب جل الاهتمام في التربية الوجدانية وبرامج تطوير المهارات الاجتماعية على تنظيم الذات، فالتنظيم أو الضبط الذاتي هو حجر الزاوية بالنسبة للنمو الاجتماعي. وكما يوضح فرانسيساني (Francescni, 1982) فإن الطالب الذي يستطيع ضبط نفسه ليتسنى له

حل المشكلة هو طالب يمتلك بالضرورة المهارة اللازمة لحل المشكلات التي يواجهها في علاقاته مع الآخرين.

وتتطور مهارات حل المشكلات في سياق تعلّم وممارسة التواصل والتفاعل السلوكي مع الأفراد الآخرين. فدون القدرة على ضبط الذات، لن يتمكن الطالب من استخدام مهارات التفاعل الاجتماعي الأخرى في أوقات الأزمات والاستفزاز.

ولا تتفق الأدبيات التربوية والنفسية على طريقة واحدة لتعلّم ضبط الذات، فالطرق عديدة وتستند إلى نماذج نظرية متنوعة. وتتمثل إحدى تلك الطرق في التعليمات اللفظية الذاتية الهادفة إلى كبح جماح التهور والاندفاع. وتبعًا لهذه الطريقة، يضع الطالب خطة لتقويم المواقف التي يمر بها، وبعد ذلك يمارس ضبط الذات عند الحاجة (انظر الشكل رقم ٥). وعلى وجه التحديد، تتضمن هذه الطريقة أربع خطوات هي :

أ) يتأمل الطالب الموقف الذي يعرضه للضغط.

ب) يشجع الطالب نفسه على الاستجابة بهدوء ويسأل نفسه الأسئلة الثلاثة التالية :

١ـ ما الذي حدث؟

٢ـ ما الذي سيحدث إذا فقدت السيطرة على نفسي؟

٣ـ هل هذا ما أُريد أن يحدث؟

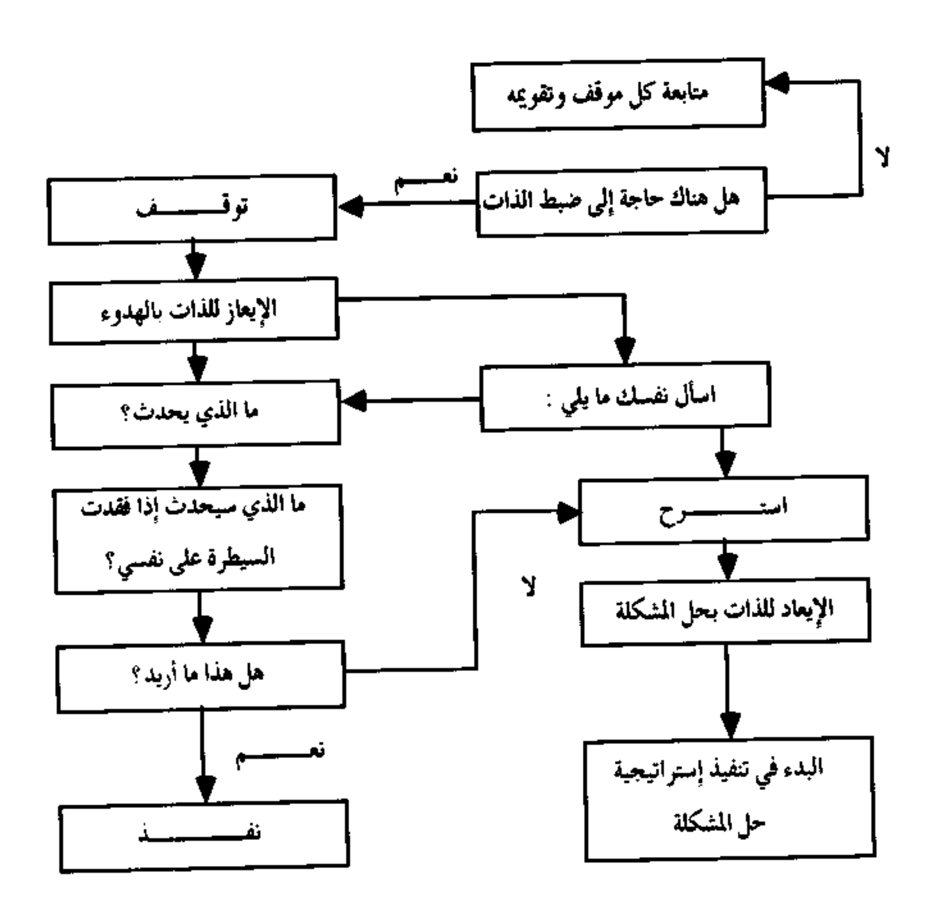
جـ) إذا توصل الطالب إلى أنه سيتحمل نتائج فقدانه السيطرة على

ذاته فهو يتخذ القرار الذي يراه مناسباً، أما إذا قرر التعامل مع الموقف بعناية فهو يقرر الاسترخاء وتجنب الاستجابات المتهورة.

د) وفي الخطوة الأخيرة، يذكر الطالب نفسه بضرورة محاولة حل المشكلة بطريقة عقلانية.

الشكل رقم (٥)

إستراتيجية ضبط الذات



ويصف جونسون وجونسون (Johnson & Johnson) تنظيم الذات بأنه عملية يقوم فيها الطالب بالتفكير بما يفعله ويقارن سلوكه بمعيار معين (ملاحظة ذاتية)، ويسجل نتائج مقارنته والقرار الذي توصل إليه (تسجيل ذاتي)، ويعزز نفسه إذا كان سلوكه مقبولاً في ضوء المعيار المحدد (تعزيز ذاتي). وإذا تم تنفيذ برامج التنظيم الذاتي بنجاح، فإن فوائد عديدة تتحقق من أهمها: تقليل الوقت الذي يحتاج المعلم إلى تخصيصه لمتابعة سلوك الطلبة والاستجابة له، والقدرة على تنويع الاستجابة التي ينظمها الطالب ذاتيًا من استجابات بسيطة إلى استجابات معقدة، والقدرة على مراعاة مستويات الأداء المتفاوتة للطلبة تحديد الاستجابات المستهدفة لكل طالب على حدة.(Johnson & Johnson, 1999).

وتقترح المراجع العلمية اتباع الخطوات التالية عند تعليم الطلبة مهارات التنظيم الذاتي للسلوك:

١- تعريف السلوك المشكل المراد تعديله، ويفضل أن يكون السلوك المستهدف سلوكًا له أثر سلبي واضح على نجاح الطالب في الصف.
٢- تعرف السلوك المستهدف الذي تتم متابعته بعبارات واضحة ومحددة.
٣- جمع بيانات عن السلوك المستهدف قبل البدء في تنفيذ برنامج التنظيم الذاتي.

وفي هذه الفترة (التي تسمى خط الأساس)، يتم قياس وتسجيل مدة السلوك المستهدف أو تكراره. وتساعد هذه المعلومات في :

أ) تحديد شدة السلوك المشكل.

ب) تقويم أثر برنامج تنظيم الذات بعد تنفيذه.

٤- الالتقاء بالطالب لتوضيح برنامج تنظيم الذات، ومبرراته، وطريقة تنفيذه.

٥- اختيار أساليب تنظيم الذات التي سيتم توظيفها.

٦- تدريب الطالب على استخدام أساليب تنظيم الذات التي تم اختيارها من خلال التدريس المباشر، والنمذجة، ولعب الدور.

٧- توجيه الطالب للبدء في تنفيذ برنامج تنظيم الذات وفقًا للخطوات التي تم تحديدها ، وتشجيعه، ودعمه، وتزويده بالتغذية الراجعة حسب الحاجة.

٨- متابعة سلوك الطالب وتقويمه لتحديد فاعلية أساليب تنظيم الذات المستخدمة وإجراء التعديلات المناسبة عند الضرورة.

وقد أشارت نتائج عدد كبير من الدراسات إلى أن تعليم الطلبة مهارات تنظيم الذات يقود إلى تحسن مهاراتهم الأكاديمية والسلوكية. كذلك فالتنظيم الذاتي يشكل بديلاً فعالاً لإستراتيجيات ضبط السلوك الصفي التقليدية (Prater, 1994).

الاستقلالية وتحمل المسؤولية

الاستقلالية وتحمل المسؤولية من المتطلبات المهمة للنمو الاجتماعي الطبيعي. وفي غرفة الصف، يستطيع المعلمون استخدام طرائق متنوعة لتشجيع الأطفال على الأداء المستقل وتحمل المسؤولية منها :

أ) إتاحة الفرص للأطفال للمشاركة في اختيار الأنشطة.

ب) حث الأطفال على تأدية مهمات فردية بشكل مستقل.

جـ) تطوير قدرة الأطفال على صنع القرار وقبول نتائج الاختبارات (Calhoun and Acocella, 1990).

الكفاية الذاتية المدركة

اهتمت البحوث العلمية في العقود الثلاثة الماضية بدراسة العوامل المؤثرة على طبيعة القناعات التي يتبناها الشخص عن كفايته الذاتية، وعلاقة هذه القناعات بسلوك الشخص وأدائه، وإستراتيجياته تطوير مشاعر الكفاية الذاتية وإضفاء صبغة إيجابية عليها. والكفاءة الذاتية في جوهرها تتمثل في توقعات الشخص والقناعات التي يتبناها إزاء قدرته على الإنجاز وتأدية مهمات معينة بنجاح. وذلك شيء مكتسب يتعلّمه الشخص نتيجة تفاعلات متبادلة بين جملة من المتغيرات الداخلية والمتغيرات الخارجية. وهذه المتغيرات هي :

أ) خبرات النجاح وخبرات الفشل.

ب) التعلّم بالملاحظة والنمذجة.

جـ) مواقف الآخرين من الشخص.

د) الوضع الجسمي والعاطفي للشخص(Bandura, 1997) .

وثمة إجراءات مختلفة يستطيع المعلمون والمرشدون اتخاذها لتحسين قناعات الطلبة فيما يتعلق بكفاياتهم الذاتية (انظر الجدول رقم٧).

الجدول رقم (٧)

طرق تحسين قناعات الطلبة حول كفاياتهم الذاتية (*)

أ) دعم الطلبة وتدريبهم وعدم الاكتفاء بإصدار الأحكام عليهم.
ب) التركيز على عمليات التعلّم وليس على النتائج.
جـ) التعامل مع إخفاقات الطلبة باعتبارها أجزاء طبيعية من عملية التعلّم وليس كمؤشر على الضعف والفشل.
د) التركيز على الجهد المبذول أكثر من القدرة وعلى المعايير الشخصية أكثر من معايير مقارنة المجموعات عند تقديم التغذية الراجعة للطلبة.
هـ) محاولة تشجيع الإنجاز باستخدام إستراتيجيات استثارة الدافعية الداخلية وليس بالتحفيز الخارجي.

(*) نقلاً عن : (Brophy, 1998).

ومفهوم آخر يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالكفاية الذاتية المدركة هو مفهوم تقدير الذات، وثمة تعريفات عديدة لهذا المفهوم، ولكنها عمومًا تتفق على أنه يتكون من عنصرين أساسيين هما:

أ) إحساس الفرد بالكفاية، وبالقدرة على تأدية المهمات بإتقان، وبحل المشكلات بشكل مستقل.

ب) شعور الفرد بأن الأشخاص الآخرين يحبونه ويقبلونه، وشعوره -أيضًا- باحترام الذات والثقة بالذات (Brooks, 1991).

وبناءً على ذلك ينبغي على المعلمين أن يدركوا أهمية مراعاة مشاعر الطلبة، وانفعالاتهم، واتجاهاتهم. فالمعلم الجيد لا يهتم بالمنهج وأساليب التدريس فقط ولكنه يهتم - أيضًا - ببناء علاقات جيدة ودافئة مع الطلبة. وهذه العلاقات بالغة الأهمية عند التعامل مع الطلبة الذين يواجهون صعوبات بوجه خاص حيث إنهم قد يشعرون بالرفض، ويفتقرون إلى الدافعية والاهتمام، ويشكون في قدراتهم، ويمكن تلخيص أهم مبادئ بناء تقدير الذات لدى الطلبة على النحو التالي:

١- زيادة خبرات النجاح للأطفال، فالنجاح يطور الثقة بالذات والفشل يقود إلى عدم الثقة بالذات. وعلى أي حال، فعلى الرغم من أهمية خبرات النجاح إلا أنه ينبغي تجنب الحماية المفرطة للأطفال من الإخفاق ومن المرور بخبرات انفعالية غير مريحة.

٢- إعطاء الأطفال دوراً نشطًا ومستقلاً في عمل الأشياء بأنفسهم، وفي اتخاذ القرارات.
٣- إتاحة الفرص الكافية للأطفال للتعلّم عن طريق المحاولة والخطأ.
٤- تشجيع الأطفال وتعزيزهم عندما يحققون الأهداف التي ينشدونها.
٥- التواصل مع الأطفال بطرق إيجابية، وتجنب الأنماط السلبية في التواصل معهم.
٦- الإصغاء الجيد للأطفال، والاهتمام بهم، والتعاطف معهم.
٧- تقديم خدمات إرشادية فعالة للأطفال الذين يظهرون مستويات متدنية من تقدير الذات.

يعتبر مفهوم الذات أحد العوامل الرئيسة التي تؤثر في دافعية الشخص ورغبته في الاستكشاف، والتعلّم، وحل المشكلات، والتحصيل، والعمل(Johnson, 2000).

الضغوط النفسية

الضغط النفسي جزء من حياة الناس جميعًا. والطلبة ليسوا استثناءً، فهم يتعرضون لأشكال مختلفة ومستويات متفاوتة من

الضغط، والتوتر، والقلق. والبرامج المدرسية الشاملة تهتم بالصحة النفسية وليس بالصحة الجسمية فقط، وتوظف أساليب فعالة لمساعدة الطلبة على تدبر الضغط النفسي الذي يتعرضون له في الأوضاع الصفية أو المدرسية ، وفي المواقف الحياتية اليومية بوجه عام.

والضغط النفسي هو تهديد فعلي أو تخيلي لصحة الفرد وسلامته الجسمية، أو العقلية، أو العاطفية، أو الروحية ما ينجم عنه سلسلة من الاستجابات(Massey, 1998) . وقد تطال هذه الاستجابات الجوانب العقلية، والجسمية، والعاطفية، والاجتماعية. وبناءً على ذلك، فينبغي على الكوادر المدرسية أن تتحمل مسؤولياتها فيما يتعلق بتثقيف الطلبة وتمكينهم من استخدام إستراتيجيات التدبر والتعايش. فالبيئة المدرسية (بعناصرها النفسية، والجسمية، والإدارية والاجتماعية) يجب أن تكون دافئة، وصحية وآمنة. وبما أن الضغط النفسي ومشكلات الصحة النفسية تترك أثرًا سلبيًّا على الصحة والتعلّم، فإن الحاجة كبيرة وحقيقية لتنفيذ إجراءات وقائية وعلاجية فعالة ضمن خدمات الصحة المدرسية(Seward, 1997) . ويبين الجدول رقم (٨) أهم الإستراتيجيات التي يمكن توظيفها لتدبر الضغط النفسي ومشكلات الصحة النفسية.

الجدول رقم (٨)
إستراتيجيات تدبر الضغط النفسي ومشكلات الصحة النفسية

١- مراعاة البيئة الفيزيقية في الصف والمدرسة (النظافة، التهوية، عدم الاكتظاظ.. إلخ).
٢- مراعاة الفروق الفردية والحاجات المتنوعة للطلبة.
٣- الإدارة الفعالة والإيجابية للسلوك الصفي والمدرسي.
٤- دعم وإرشاد الطلبة الذين يواجهون صعوبات خاصة (إساءة معاملة، تفكك أسري.. إلخ).
٥- السلامة العامة في المدارس (فض النزاعات، إجراءات الإسعافات الأولية والطوارئ، منع العنف.. إلخ).
٦- الاهتمام بالصحة النفسية للكوادر المدرسية (رفع مستوى الكفاية الذاتية، معالجة ظاهرة الاستنفاد النفسي، تطوير مهارات التواصل.. إلخ).
٧- الاهتمام بإستراتيجيات تدبر الضغط النفسي والمشكلات الحياتية في المناهج المدرسية (الاسترخاء، حل المشكلات، التنظيم الغذائي، الاتجاهات الصحية .. إلخ).
٨- توفير الخدمات الصحية، والإرشادية، والنفسية، والاجتماعية للطلبة.

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى المفاهيم التي تستند إليها نظرية العلاج العقلاني – العاطفي لعالم النفس المعروف ألبرت أليس (Ellis, 1998). فهذه النظرية ترى أن الإنسان يصنع مشكلاته بيديه عن طريق الأفكار غير العقلانية التي يتبناها. ويستطيع الإنسان خفض القلق والضغط النفسي من خلال تنفيذ هذه الأفكار :

١- يجب أن نحظى بحب الجميع وبموافقتهم على كل شيء نفعله. والحقيقة هي أن رضا الناس غاية لا تدرك.
٢- يجب أن يمتلك الواحد منا مستوى رفيعًا من المهارة، والكفاية، والذكاء، وأن يتقن كل شيء يعمله. والحقيقة هي أن أحداً لا يستطيع أن يبلغ الكمال في كل شيء يفعله فنحن بشر نصيب ونخطئ.
٣- إن الناس الذين يفعلون ما لا يعجبنا أو لا يفعلون ما يعجبنا سيئون شريرون، ويجب معاقبتهم. والحقيقة هي أن علينا أن نتحلى بالصبر ونتحمل هفوات الآخرين ونساعدهم إذا استطعنا.
٤- إنها كارثة أن تأتي الأمور على غير ما نشتهي ونتمنى. والحقيقة أن العالم لا يمكن أن يكون كما نريد.
٥- التعاسة هي نتيجة أحداث وظروف خارجية لا نستطيع السيطرة عليها. والحقيقة أن ردود فعلنا هي التي تقود إلى الشعور بالتعاسة، ولذلك علينا أن نتعلم كيف نتحكم باستجاباتنا.

٦- إنه لا مفر أمامنا من الانشغال بالأحداث والأشياء المزعجة، والخطرة، والمخيفة في الحياة. والحقيقة هي أن سيطرة هذه الأحداث والأشياء على تفكيرنا لا تمنع حدوثها بل قد تجعلها أكثر قابلية للحدوث وتجعلنا أقل قدرة على التدبر عند حدوثها.

٧- إن أفضل الطرق للتعامل مع الصعوبات والمسؤوليات في هذه الحياة هي تجنب مواجهتها. والحقيقة أن مواجهة المشكلات وحلها أنجع من تجنبها والتهرب منها.

٨- إن كل واحد منا يحتاج إلى يد تساعده وشخص يدعمه فنحن أيضًا نساعد الآخرين. والحقيقة هي أن الإنسان لا ينبغي أن يحس أنه مدين للآخرين لأنهم ساعدوه أو أنهم مدينون لأنه ساعدهم. فلا ينبغي علينا أن نتوقع شيئًا مقابل شيء جيد فعلناه ولا ينبغي علينا أن نشعر بالكرب إذا لم يقابل الآخرون لطفًا بمثله.

٩- إن خبراتنا الماضية تحدد سلوكنا الحالي. والحقيقة هي أن تعرضنا لخبرات سابقة مؤثرة، على الرغم من أهميتها، لا يمنع تطورنا وتغيرنا. وعلينا أن نتعلم من الخبرات الماضية لا أن نصبح أسراها.

١٠- إن سلوكيات الآخرين مهمة جدًا وعلينا أن نغيرها. والحقيقة هي أن مشكلات الناس وتصرفاتهم شأنهم هم، ولعلنا نستطيع

مساعدتهم إذا طلبوا مساعدتنا وإلا فإنه ينبغي علينا أن نعيش حياتنا وندرب أنفسنا على تحمل الآخرين.

١١- كل مشكلة لها حل مثالي، وإنها لكارثة ألا نجد حلاً للمشكلة. والحقيقة هي أن معظم المشكلات لها حلول، ولكن تلك الحلول ليست مثالية بالضرورة. ولذلك علينا بذل كل جهد ممكن للتوصل إلى أفضل حل ممكن.

١٢- إن الواحد منا رهين عواطفه فهي تسيطر عليه، وهو لا يقرر كيف يشعر. والحقيقة هي أن الإنسان قادر- إذا حاول حقًّا- أن يتحكم بعواطفه بدلاً من أن تتحكم هي به.

١٣- يجب أن تكون الحياة جميلة ومريحة لا إزعاج فيها. والحقيقة هي أن الحياة بطبيعتها فيها السعادة والتعاسة، ولا طائل من الصراع مع طبيعة هذه الحياة، وكل ما علينا عمله هو محاولة تحسين ظروف حياتنا قدر المستطاع وأن نتحلى بالواقعية.

١٤- ليت الناس يسمعون لنا ويفهمون، وإذا حدث ذلك فالحياة ستصبح أفضل مما هي عليه. والحقيقة هي أنه ليس هناك من هو صورة طبق الأصل عن غيره، فالفروق الفردية حقيقية وكبيرة، ولا ينبغي لنا أن نفكر بفرض إرادتنا ورغبتنا على الآخرين.

إستراتيجيات تدبر الضغوط : دليل موجز للمعلمين

قدمت البحوث العلمية معلومات مفيدة حول الطرق الفعالة للوقاية من الضغط النفسي وعلاجه ،وفيما يلي عرض موجز لأهم هذه الطرق :

١- الغذاء والتمارين الرياضية (ممارسة نشاطات معينة يوميًا ، وتجنب الطعام المضاف إليه نكهات وألوان صناعية ، وتجنب تناول كميات كبيرة من القهوة والشاي ،والامتناع عن التدخين إذا أمكن ذلك) .

٢- الاسترخاء (التوقف عن التفكير السلبي ، وتخيل مشاهد ومواقف مريحة ، والاسترخاء العضلي) .

٣- الأهداف الواقعية (التخطيط لأهداف قابلة للتحقيق) .

٤- التواصل والدعم (توسيع شبكة العلاقات الاجتماعية المريحة) .

٥- إدارة الوقت (تحديد الأولويات ، وترتيب مكان العمل ، وتسجيل المعلومات بطريقة منظمة) .

٦- فصل الحياة المهنية عن الحياة الشخصية (إيجاد توازن بين النشاطات الترويحية الشخصية والنشاطات المهنية) .

٧- العمل بروح الفريق (توسيع شبكة العلاقات المهنية للحصول على الدعم عند الحاجة) .

٨- التحدث الإيجابي للذات (تعديل أنماط التفكير والتحدث مع النفس بحيث تصبح أكثر إيجابية) .

٩- الإحسان إلى الذات (التعزيز الإيجابي الذاتي) .

١٠- التركيز على السلوك الجيد للطلبة (تجنب الوقوع في مصيدة السلوكيات غير المناسبة ومعاقبتها) .

الاستجابات الاجتماعية والانفعالية غير التكيفية الشائعة: خصائصها وعلاجها

يناقش هذا الجزء أكثر أنواع الاستجابات الاجتماعية والانفعالية غير التكيفية شيوعًا، وقبل ذلك، أهم النماذج العلاجية المستخدمة.

الأنموذج السلوكي

يعرف التطبيق العملي للنموذج السلوكي (التعلّمي) في التعليم، والإرشاد، والتدريب بمنحى تعديل السلوك. ويركز هذا المنحى النفسي على تعبير السلوك الظاهر القابل للقياس المباشر عن طريق تنظيم أو إعادة تنظيم الظروف البيئية والاجتماعية ذات العلاقة الوظيفية بهذا السلوك. ومن أهم ما يميز منحى تعديل السلوك:

أ) استخدام الطرائق العلمية التجريبية في دراسة السلوك، وتحليله، وتعديله.

ب) التركيز على تعديل نتائج السلوك، فالافتراض الرئيس هو أن السلوك محكوم بنتائجه (فالسلوك الذي يعزز يقوي والسلوك الذي يعاقب يضعف).

جـ) التعامل مع السلوك الظاهر باعتباره وحدة الدراسة والتعديل وليس بوصفه عرضًا لمشكلة أو صراعات نفسية داخلية.

د) التعامل مع السلوك باعتباره متعلمًا يكتسبه الشخص من خلال تفاعلاته وخبراته.

هـ) ضرورة تنفيذ برامج تعديل السلوك في البيئة الطبيعية.

و) مراعاة الفروق الفردية بين الأشخاص.

الأنموذج الإنساني

يؤكد الأنموذج الإنساني على وعي الشخص، ومشاعره، واختياراته، وبذلك، فإن الاهتمام ينصب على معنى السلوك بالنسبة للشخص، وعلى فرديته ونزعته نحو تحقيق الذات.

ومن المفاهيم الأساسية في الأنموذج الإنساني أن الشخص اجتماعي بطبيعته، فهو يحرص على الفوز بقبول الآخرين وإقامة علاقات طيبة معهم.

ولكن الصعوبة الرئيسة تتمثل في أن الناس يضعون شروطًا لقبول بعضهم بعضًا، ما ينجم عنها تناقض الشخص مع خبرته الذاتية حرصًا على الفوز باحترام الآخرين وتقديرهم. وعندئذ يصبح مفهوم الذات سلبيًا وإدراك الشخص لها غير أصيل ما يعطل طاقته النمائية. والحل وفقًا للأنموذج الإنساني يشمل قبول الناس كما هم ودون شروط (اعتبار إيجابي غير مشروط)، وتفهمهم، ودعمهم، والتعاطف معهم.

الأنموذج البيني

يركز هذا الأنموذج على فهم السلوك الاجتماعي، والانفعالي، والشخصي في سياق العلاقات المتبادلة بين الإنسان وبيئته (أسرته، مدرسته، والعوامل الاجتماعية الأخرى). وبإيجاز ، فالافتراض الأساسي الذي يستند إليه هذا الأنموذج في تفسير السلوك وتحليله هو أن المشكلة لا توجد داخل الشخص نفسه، وإنما في تفاعلاته مع البيئة. وتبعًا لذلك ، يركز العلاج على إعادة تنظيم الظروف البيئية والاجتماعية وتطوير مهارات الشخص في تدبر سلوكه ليصبح أكثر اتساقًا مع ظروفه البيئية والاجتماعية. ويتحقق ذلك باستخدام عدة إستراتيجيات منها: تطوير المهارات الشخصية والاجتماعية للأطفال، وتنظيم البيئة المدرسية، والإرشاد الجمعي، والإرشاد الأسري.

الأنموذج المعرفي

يركز هذا الأنموذج على العمليات المعرفية وطريقة معالجة المعلومات. وعلى وجه التحديد، يتمثل الهدف الأساسي من تطبيق هذا المنحى في تحليل العمليات المعرفية التي يوظفها الشخص بغية تطويرها باستخدام إستراتيجيات أكثر فاعلية في معالجة المعلومات. فالافتراض الرئيس الذي يتبناه أنصار هذا الأنموذج هو أن تطوير الإستراتيجيات التعلّمية والمعرفية ينجم عنه تغيير السلوكيات الاجتماعية والانفعالية. وتشمل هذه الإستراتيجيات: التدريب (التنظيم) الذاتي،

وحل المشكلات، والتفكير الناقد والإبداعي، والتفكير، واتخاذ القرارات.

الأنموذج النفسي الدينامي

يركز هذا الأنموذج على العناصر الأساسية التي تتألف منها الشخصية الإنسانية (الأنا، والأنا الأعلى، والهو) وعلى التفاعلات المعقدة بين هذه العناصر باعتبارها ضرورية لتحليل العمليات النفسية الكامنة وراء الاضطرابات النفسية والسلوكية والضرورية لمعالجة تلك الاضطرابات أيضاً. ولا تقتصر مفاهيم وأساليب الأنموذج النفسي الدينامي على تلك التي قدمتها نظرية التحليل النفسي لعالم النفس الشهير سيجموند فرويد، ولكنها تتضمن - أيضاً- عدة مفاهيم وأساليب معدلة ومطورة عن منحى التحليل النفسي التقليدي.

وعلى أي حال، فالأسلوب العلاجي الرئيس المستخدم هو ذاك الذي يشمل إخراج ما في اللاشعور إلى حيّز الشعور للاعتقاد بأن ذلك يساعد الشخص على استبصار صراعاته النفسية الداخلية وخبراته السابقة المهمة، ومن ثم تغيير السلوك الظاهر عن طريق معالجة الاضطراب النفسي الداخلي. وغالباً ما يتطلب تحقيق ذلك تفهم آليات الدفاع المستخدمة (الكبت، الإسقاط، النكران، الإزاحة.. إلخ) وتوظيف أساليب تفسير الأحلام، والتداعي الحر، والتنويم المغناطيسي.

الأنموذج البيولوجي

يركز الأنموذج البيولوجي على دور العوامل العضوية (الجنينية،

العصبية، الكيماوية) في المشكلات السلوكية والنفسية. وبناءً على ذلك، ينصب جل اهتمام المعلمين والمعالجين عند استخدام هذا الأنموذج على التربية التعويضية أو التصحيحية لمساعدة الشخص على تجاوز الصعوبات في العمليات الإدراكية، أو الغذائية، أو العصبية، أو البنيوية، أو الحسية. ولتحقيق ذلك بفاعلية تستخدم أساليب متنوعة منها : العقاقير الطبية، والحمية الغذائية، والأجهزة التعويضية، والمساعدة.. إلخ. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الأساليب التي يقترحها الأنموذج البيولوجي توكل مسؤولية التشخيص والعلاج إلى الكوادر الطبية والطبية المساندة، وليس إلى الكوادر التربوية وأولياء الأمور.

القلق

هو سلوك ينم عن الإحساس بالتوتر، وعدم الارتياح ، والضيق. وكذلك فهو غالبًا ما يعكس الخوف، والخجل، والانسحاب، وعدم الإنتاج. وترتبط هذه المشاعر بتوقع حدوث خطر حقيقي أو متخيل. ومن أعراض القلق المهمة : جفاف الحلق، والتعرق، وصعوبات التنفس، والأرق. وإذا كان مستوى القلق معتدلاً فهو يدفع الشخص إلى تحسين أدائه، أما إذا كان مستواه أعلى من المعدل بشكل ملحوظ فهو يعمل على تعطيل الأداء في الحياة اليومية.

ومن أهم الطرق التي يمكن استخدامها لمعالجة القلق:

١- تنفيذ برامج تقي من الفشل.

٢- تنفيذ أنشطة متدرجة في الصعوبة لضمان النجاح.
٣- استخدام الإرشاد النفسي اللفظي.
٤- استخدام أنشطة تشجع الطالب على الاهتمام بالآخرين بدلاً من الانشغال بالذات.
٥- استخدام لعب الدور والسيكو دراما لمساعدة الطالب على التعبير عن الذات.

عدم الاستقرار العاطفي

هو عدم ثبات الحالة المزاجية، والانتقال المتكرر السريع من حالة انفعالية إلى حالة انفعالية أخرى. وعلى وجه التحديد، يتحول الطالب بشكل مفاجئ من السعادة أو من الانسحاب إلى النشاط، أو من العدول إلى الإذعان.. وهكذا. وتتميز هذه التغيرات المفاجئة في المزاج بعدم القابلية للتوقع فهي تظهر دون أسباب كافية أو واضحة.

ومن أهم الطرق التي يمكن استخدامها لمعالجة عدم الاستقرار العاطفي:

١- تنظيم بيئة الطالب.
٢- تعزيز السلوك العاطفي المناسب وتجاهل السلوك العاطفي غير المناسب.
٣- السماح للطالب بالتعبير عن انفعالاته بطريقة مقبولة.

السلبية

هي حالة شديدة من المقاومة اللفظية لتوجيهات الآخرين أو نصائحهم. فالطالب السلبي يبدو كأنه لا يحب شيئًا ويرفض معظم الأنشطة ولا يستمتع بشيء تقريباً.

وتشمل الطرق التي يمكن استخدامها لمعالجة السلبية:

١- تجاهل (عدم تعزيز) السلوك السلبي.

٢- تقديم تعليمات واضحة للطالب وتعزيزه عند امتثاله لها.

النشاط الزائد

هو نشاط جسمي أعلى من المعدل الطبيعي بشكل ملحوظ، وبشكل مستمر. وهو يتصف بعدم التنظيم، والفوضى، وعدم التوجيه، وعدم القابلية للتوقع، والتهور، والتململ العصبي.

ومن الطرق الفعالة لمعالجة النشاط الزائد:

١- خفض الإثارة الحسية التي يتعرض لها الطالب.

٢- تنفيذ إستراتيجيات التنظيم الذاتي.

٣- تنفيذ برامج تدريبية منظمة تشمل مهمات محددة وتعليمات دقيقة.

٤- التدريب على الاسترخاء.

يواجه جميع الأطفال والراشدين مشكلات اجتماعية وعاطفية، فنحن جميعًا نختلف مع الآخرين، ونتشاجر، ونشعر بخيبة الأمل والإحباط، والقلق، وما إلى ذلك . وفي بعض الأحيان، يظهر الأشخاص العاديون سلوكيات تشبه تلك التي يظهرها الأشخاص الذين يعتبرون «مضطربين سلوكيًّا» « غير متكيفين اجتماعيًّا».(Shea, 1987)

النشاط المنخفض (الخمول)

هو حالة تتصف بنشاط حركي بطيء، بليد، أقل من المعدل الطبيعي بشكل جوهري. ويظهر الطالب ذو النشاط المنخفض عدم مبالاة، وكسل، وبلادة. وقد ينتج النشاط المنخفض عن قلق شديد أو عن تدني مستوى الطاقة، أو عن عدم الإدراك الصحيح للبيئة ومتطلباتها.

ومن الطرق التي يمكن استخدامها لمعالجة هذا السلوك المشكل:

١- تنفيذ أنشطة تتطلب مشاركة الطالب بشكل يتزايد تدرجيًّا، بحيث يسمح له بالمشاركة في الأنشطة المفضلة بعد مشاركته في الأنشطة المطلوبة منه.

٢- تجنب إرغام الطالب على المشاركة في الأنشطة وتجنب معاقبته عن الامتناع عن المشاركة.
٣- تعزيز مشاركة الطالب وتشجيعه عن طريق توفير بيئة داعمة وآمنة.

سلوك جذب الانتباه

هو أي سلوك (لفظي أو غير لفظي) يقوم به الطالب للفوز بإثارة انتباه الأشخاص الآخرين. وغالبًا ما يكون هذا السلوك غير مناسب للنشاط الذي يقوم به الطالب. ويأخذ سلوك جذب الانتباه أشكالاً واضحة وبارزة (مثل: التهريج، الهرب، الصراخ) وأشكالاً أقل وضوحًا (مثل: فرقعة الأصابع، التلويح باليدين، الخجل).

ومن الطرق التي يمكن استخدامها لمعالجة سلوك جذب الانتباه:

١- الانتباه الفوري للسلوك المناسب.
٢- تجاهل سلوك جذب الانتباه غير المناسب.
٣- تنفيذ أنشطة وبرامج منظمة وهادفة.

سلوك المعارضة والتحدي

هو سلوك يشمل عدم الامتثال للتعليمات أو مخالفتها، وفقدان السيطرة على الذات، والتشاجر، والمجادلة، والرفض، والإزعاج. وغالبًا ما يتصف الطالب الذي يظهر هذا النمط السلوكي غير المناسب بانخفاض مستوى تحمل الإحباط، ونوبات الغضب، واتهام الظروف الخارجية والأشخاص الآخرين، وتدني مفهوم الذات.

وتشمل الطرق التي يمكن استخدامها لمعالجة سلوك التحدي والمعارضة:

١- تشجيع الطلبة على المشاركة في تحديد قواعد السلوك.
٢- تجنب إرغام الطالب على الامتثال للتعليمات بالقوة.
٣- تعزيز الطالب عند اتباع التعليمات وتجاهله عندما يخالفها.
٤- الحرمان من التعزيز أو استخدام أساليب عقابية غير منفرة في حالات المعارضة الشديدة والتحدي المبالغ فيه.

الجدول رقم (٩)

أساليب تعليم وتقوية السلوكيات الاجتماعية والانفعالية المناسبة

الأسلوب	التعريف
التعزيز الإيجابي	إضافة مثيرات إيجابية أو تقديمها بعد أن يصدر السلوك المناسب عن الفرد مما ينجم عنه زيادة احتمالات تكرار هذا السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة (مثل: الانتباه، الثناء، الأنشطة المفضلة، الطعام والشراب.. إلخ).
التعزيز السلبي	إزالة مثيرات سلبية أو سحبها بعد أن يصدر السلوك المناسب عن الفرد ما ينجم عنه زادة احتمالات تكرار هذا السلوك في المستقبل في

تابع الجدول رقم (٩)

أساليب تعليم وتقوية السلوكيات الاجتماعية والانفعالية المناسبة

الأسلوب	التعريف
	المواقف المماثلة (مثل: قيام الطالب بتجنب التفاعل مع مجموعة أقران معروفة بتعليقاتها السلبية ما ينجم عنه التخلص من إزعاج المجموعة، وبالتالي تجنب هذه المجموعة أكثر فأكثر).
التعزيز الرمزي	توظيف معززات مادية خاصة (نقاط، كوبونات.. إلخ) يمكن استبدالها لاحقًا بمعززات إيجابية (مادية، أو نشاطية، أو اجتماعية، أو غذائية) لزيادة احتمالات تكرار السلوك المناسب في المستقبل.
التعاقد السلوكي	أحد أساليب تعديل السلوك التي تشمل توقيع اتفاقية بين طرفين (المعلم والطالب مثلاً) تحدد المهمة المطلوب تأديتها والمكافأة التي سيتم الحصول عليها بعد تأدية المهمة وفقًا للشروط المتفق عليها مسبقًا.

تابع الجدول رقم (٩)
أساليب تعليم وتقوية السلوكيات الاجتماعية والانفعالية المناسبة

الأسلوب	التعريف
التشكيل	أسلوب تعديل يشمل تعزيز الاستجابات التي تقترب أكثر فأكثر من السلوك النهائي المطلوب وتجاهل الاستجابات التي تحيد عن هذا السلوك .
التسلسل السلوكي	أسلوب يشتمل على تجزئة السلوك المستهدف إلى الاستجابات التي يتكون منها وتعليمها للشخص بشكل متسلسل . وعند افتقار الشخص لمهارات سابقة معينة يتم تعليمه تلك المهارات .
النمذجة	هي عملية التعلّم عن طريق مشاهدة الآخرين وملاحظتهم بشكل مباشر (نمذجة حية) أو بمساعدة الأفلام والوسائل الأخرى (نمذجة مصورة أو رمزية) .
مبدأ بريماك	مبدأ سلوكي ينص على أن السلوك المفضل يمكن استخدامه كمعزز للسلوك الأقل تفضيلاً حيث يطلب من الشخص أولاً تأدية السلوك المطلوب منه (الأقل تفضيلاً) ومن ثم تأدية السلوك المفضل (مثل : أدرس أولاً ومن ثم ألعب) .

تابع الجدول رقم (٩)
أساليب تعليم وتقوية السلوكيات الاجتماعية والانفعالية المناسبة

الأسلوب	التعريف
الحث والتوجيه	تقديم مساعدة أو تلميحات (جسمية، أو لفظية، أو إيمائية) للشخص لزيادة احتمالات قيامه بالسلوك المطلوب.
التلاشي	يشمل التلاشي الإزالة التدريجية للتوجيه والمساعدة ليصبح الشخص قادراً على الاعتماد على نفسه.

الشكاوي النفسية /الجسمية

هي أعراض جسمية تنم عن صراعات نفسية داخلية. وقد تعكس الأعراض اضطرابات جسمية حقيقية أو تخيلية. وتتصف هذه الشكاوي بطائفة واسعة من الأعراض منها: الامتناع عن المشاركة أو التذمر منها بسبب التعب، أو التعرض للأذى، الشكوى من الصداع، وآلام المعدة، والغثيان.. وغير ذلك.

ومن الطرق المستخدمة لمعالجة الشكاوي النفسية / الجسمية:

١- التحقق من عدم وجود اضطرابات جسمية.

٢- توفير أنشطة مثيرة لاهتمام الطالب.

٣- تجاهل التذمر والشكوى.

٤- تعزيز المشاركة والنشاط.

الانسحاب

هو تجنب المواقف الحياتية التي يعتقد أنها ستقود إلى صراع أو عدم ارتياح. ويتصف هذا السلوك بحالة انفعالية عامة تعكس عدم الاستجابة. ومن أعراضه الأساسية : أحلام اليقظة، والانطواء، والخوف، والقلق، والاكتئاب.

ومن الطرق التي يمكن استخدامها لمعالجة هذا السلوك غير التكيفي:

١- برنامج أنشطة يقي من الإخفاق.
٢- الأمن الشخصي.
٣- الامتناع عن العقاب.
٤- تطوير المهارات التواصلية الاجتماعية.

السلوك الإذعاني

هو جملة من الاستجابات يظهرها الطالب تلبية لأوامر الآخرين أو لإسعادهم وإرضائهم دون التفكير المسبق بها وبعواقبها المحتملة. وبإيجاز ، فإن هذا الطالب يتبع الآخرين ولا يخالف أوامرهم، ولا يتحمل المسؤولية. كذلك فهو يفتقد الشعور بالأمن، ويبحث باستمرار عمن يقوده ويوجهه.

ومن الطرق التي يمكن استخدامها لمعالجة السلوك الإذعاني:

١- تطوير قدرة الطالب على حل المشكلات.

٢- تنفيذ برامج تدريبية لتطوير مهارات الطالب في اتخاذ القرار.
٣- إتاحة الفرص الكافية للطالب لتعلّم الاختيار والاستقلالية.

عدم النضج

هو سلوك يعكس فجاجة سلوكية بمعنى أن السلوك غير مناسب لعمر الطالب، وإنما يعكس تصرفات من هم أصغر منه سنًّا. وغالبًا ما يظهر هذا السلوك بوضوح في المواقف غير المألوفة أو في أوقات الشدة.

ومن الطرق التي يمكن استخدامها لمعالجة عدم النضج العاطفي والاجتماعي:

١- تعزيز السلوك الناضج.
٢- تنفيذ برامج هادفة لتحسين مفهوم الذات.
٣- تطوير استجابات بديلة للاستجابات غير الناضجة.
٤- تنفيذ أنشطة إثرائية ملائمة لعمر الطالب.

إن التمييز بين السلوك «الطبيعي» والسلوك «المنحرف» أو «المضطرب» ليس سهلاً. فهو لا يرتبط بما يفعله الشخص فقط، ولكنه يرتبط -أيضًا- بعدة متغيرات منها: العمر، والجنس، والعرق، والخلفية الثقافية، والدين، والظروف المالية، والخلفية الأسرية، والخبرات السابقة، والعوامل الوراثية والجسمية.

وعلى أي حال، فإن جل الاهتمام عند تقويم السلوك ينصب على تكراره، وشدته،ومدته، ونوعه(Shea, 1987).

السلوك العدواني

هو أي سلوك لفظي أو بدني ينتهي بإيذاء الآخرين، أو تخريب ممتلكاتهم، أو إثارة الذعر في نفوسهم. وفي بعض الأحيان، قد يواجه الطالب هذا السلوك نحو نفسه (العدوان الذاتي).

ومن أكثر الطرق فاعلية لمعالجة السلوك العدواني:

١- تجاهل الشخص المعتدي والانتباه إلى الشخص المعتدى عليه عندما يكون العدوان غير شديد.
٢- تطوير المهارات الاجتماعية للطالب المعتدي وتدريبه على مهارات حل المشكلات.
٣- استخدام أساليب عقابية في حالات العدوان المؤذي (مثل: التصحيح الزائد الذي يشمل إرغام الشخص على تصحيح الضرر الناجم عن سلوكه أو تعلّم سلوك بديل للسلوك العدواني من خلال ما يسمى بالممارسة الإيجابية، العزل الاجتماعي، أو ما يعرف -أيضاً- بالإقصاء عن التعزيز الإيجابي.
٤- تعزيز السلوك الشخصي والاجتماعي المناسب.

السلوك الفوضوي

هو سلوك يعطل نشاط فرد أو مجموعة، ويأخذ السلوك الفوضوي أشكالاً متنوعة منها : الضحك، ومقاطعة الآخرين، والصراخ، والتصفير ، والخروج من المقعد، وغير ذلك من الاستجابات غير الانضباطية.

ومن الطرق الفعالة لمعالجة السلوك الفوضوي:

١- توضيح قواعد السلوك والحرص على احترامها.

٢- تجاهل السلوك المخالف لتلك القواعد أو معاقبته من جهة وتعزيز السلوك المنضبط من جهة أخرى.

٣- تطوير مهارات الطلبة في تنظيم الذات.

الاكتئاب

هو حالة تتميز بحزن شديد وغير واقع. وخلافاً لما كان يعتقد في الماضي، فإن الاكتئاب ظاهرة شائعة لدى الأطفال والمراهقين، وليس لدى الراشدين فقط.

ومن أهم أعراض الاكتئاب في مرحلة الطفولة المبكرة: الامتناع عن تناول الطعام، وقلق الانفصال (التعلق المفرط بالوالدين ورفض الابتعاد عنهما)، والخمول وعدم النشاط، والخوف من الموت، واضطرابات النمو. وفي مرحلة المراهقة تتمثل أعراض الاكتئاب بالانطواء والسلبية، والإحساس بعدم القيمة، وفقدان الاهتمام، وربما إساءة استخدام العقاقير والسلوك غير الاجتماعي.

ومن الطرق التي يمكن استخدامها لمعالجة الاكتئاب إضافة إلى العقاقير الطبية المضادة للاكتئاب:

١- تطوير المهارات الاجتماعية عن طريق التعزيز، والنمذجة، والتغذية الراجعة، وتنظيم الذات.

٢- العلاج المعرفي عن طريق تفنيد الأفكار غير العقلانية وتطوير مهارات حل المشكلات.

التهور

هو الاندفاع في الاستجابة للمثير، وهذه الاستجابة غالبًا ما تكون سريعة، ودون تأمل أو تخطيط ، وغير مناسبة. وفي معظم الحالات، تكون القرارات التي يتخذها الشخص بطريقة متهورة قرارات خاطئة. ويرجع البعض الاستجابات المتهورة إلى افتقار الشخص إلى القدرة على السيطرة على نزعاته، وإلى افتقاره إلى إستراتيجيات تنظيم الذات.

ومن الطرق المستخدمة لمعالجة التهور والاندفاع:

١- خفض الإثارة الخارجية .
٢- تنفيذ برنامج منظم تتخلله فترات نشاط وجيزة.
٣- السماح للفرد بالانتقال إلى مهمة جديدة بعد انتهائه من تأدية المهمة التي بين يديه.
٤- استخدام نظام ثابت وحازم لضبط السلوك ولكن غير منفر.

نقص المهارة الاجتماعية

هو ضعف ملحوظ في المبادرة إلى التفاعل مع الآخرين أو في الاستجابة لمبادراتهم. فالشخص الذي تنقصه المهارة الاجتماعية لا يستطيع التفاعل مع الغير بطريقة إيجابية وبناءة ومرضية. وهو قد لا يعرف السلوك المطلوب، أو لا يستطيع تأديته بشكل مناسب، أو

يسيء فهم تصرفات الآخرين فيستجيب لها بطريقة سلبية، أو لا يحسن التصرف بسبب الخوف، أو عدم الشعور بالأمن، أو الخجل.

ومن الطرق التي يمكن استخدامها لمساعدة الأطفال والشباب على اكتساب مهارات التواصل الاجتماعي:

١- تلبية حاجة الفرد إلى الشعور بالأمن.

٢- تشجيع التفاعلات الإيجابية وتطوير استجابات المساعدة، والإيثار، والرعاية.

٣- تنفيذ برامج إرشاد فردي أو جمعي.

الجدول رقم (١٠)

أساليب إضعاف السلوكيات الاجتماعية والانفعالية غير المناسبة

الأسلوب	التعريف
المحو (التجاهل)	أسلوب لإيقاف السلوك غير المناسب عن طريق إلغاء المعززات التي كانت تحافظ على استمراريته في السابق.
تعزيز غياب السلوك	أسلوب لخفض السلوك غير المناسب عن طريق تعزيز الشخص عند امتناعه عن القيام بهذا السلوك لفترة محددة مسبقاً.
تعزيز السلوك البديل	أسلوب لخفض السلوك غير المناسب يشمل تعزيز الشخص عند قيامه بسلوك يتناقض وظيفياً والسلوك المراد إيقافه.

تابع الجدول رقم (١٠)
أساليب إضعاف السلوكيات الاجتماعية والانفعالية غير المناسبة

الأسلوب	التعريف
تعزيز السلوك المناسب	أسلوب لخفض السلوك غير المناسب يشمل تعزيز السلوك المناسب وتقويته إلى درجة يصبح متعذراً على الشخص معها إيجاد الوقت أو الحافز لتأدية السلوك غير المناسب.
تعزيز انخفاض السلوك	أسلوب يشمل تقليل السلوك غير المناسب عن طريق تعزيز الشخص على توقفه تدريجيًا عن تأدية ذلك السلوك.
الاقصاء عن التعزيز الإيجابي	أسلوب يشمل نقل الشخص بعد إظهار سلوك غير مناسب إلى مكان لا يتوافر فيه تعزيز إيجابي.
تكلفة الاستجابة	أسلوب يشمل اقتطاع جزء من المعززات التي بحوزة الفرد عند قيامه بسلوك غير مناسب.
التقييد الجسدي	منع الشخص جسميًّا من الحركة لفترة زمنية معينة بعد إظهاره سلوكًا غير مناسب. وغالبًا ما يستخدم هذا الأسلوب لمعالجة السلوكيات بالغة الخطورة.

تابع الجدول رقم (١٠)

أساليب إضعاف السلوكيات الاجتماعية والانفعالية غير المناسبة

الأسلوب	التعريف
التوبيخ	أسلوب لخفض السلوك غير المناسب يشمل التعبير بطريقة لفظية أو غير لفظية عن عدم الموافقة على سلوك الفرد وعدم الرضا عنه.
التصحيح الزائد	أسلوب يشمل إرغام الشخص الذي نجم عن سلوكه ضرر على أن يزيل ذلك الضرر، أو إرغامه على تأدية سلوك متناقض للسلوك غير المناسب (ممارسة إيجابية).

اضرابات انفعالية واجتماعية شديدة

يعاني بعض الأطفال والشباب من اضطرابات سلوكية وانفعالية قد تترك أثرًا بالغًا في تعلم الفرد، وإنتاجيته، وتفاعلاته الاجتماعية. وإذا كانت باستطاعة المعلمين مساعدة الطلبة الذين يظهرون مستويات بسيطة نسبيًّا من سوء التكيف والتوافق؛ فإن الاضطرابات الانفعالية والسلوكية المتوسطة والشديدة غالبًا ما تستدعي تدخل اختصاصيي الصحة النفسية.

والاضطرابات الانفعالية والسلوكية نوعان رئيسان هما:

أ) الاضطرابات العصابية (حالات من سوء التكيف الشديد تؤثر في القدرة على التعلّم والتفاعل الاجتماعي تتمثل في سلوكيات تعمل بمثابة حماية للفرد من مصادر القلق اللاشعوري).

ب) الاضطرابات الذهانية (اضطرابات نفسية يفقد فيها الفرد القدرة على الاتصال بالواقع وإدراكه).

ومن الأمثلة على المستويات المتوسطة والشديدة من سوء التكيف :

أ) اضطرابات الشخصية ، وتشمل: الشخصية القهرية - الاستحواذية (الانشغال المفرط بمخاوف أو أفكار معينة)، والشخصية الارتيابية (فقدان الثقة والتشكك)، والشخصية غير الاجتماعية (التخريب، والسرقة، والكذب.. إلخ).

ب) اضطرابات التصرف، وتشمل : العصيان، والتشاجر، ونوبات الغضب، والغيرة، وعدم تحمل المسؤولية.

جـ) الجنوح ، ويشمل الهرب من المدرسة أو التغيب عنها، والعودة إلى البيت في وقت متأخر مساءً، والانضمام إلى مجموعة من رفاق السوء.

إذا كان الطلبة عمومًا يواجهون صعوبات في النمو الاجتماعي والانفعالي، فإن الطلبة ذوي الحاجات الخاصة يواجهون صعوبات أكبر وتحدّيات إضافية في هذا المجال من مجالات النمو الإنساني؛ فهؤلاء الطلبة يختلفون جوهريًّا عن الطلبة العاديين فهم إما أنهم يتميزون بأداء أعلى من المتوسط بشكل ملحوظ (موهوبون ومتفوقون) وإما أنهم يعانون من ضعف أو اضطراب (عقلي، سلوكي، أو حسي، أو جسمي) يجعل أداءهم أدنى من المتوسط بشكل ملحوظ (معوقون).

وفي كلتا الحالتين ، فإن أنماط التربية والتنشئة الاجتماعية التقليدية لا تكون مناسبة لأنها لا تراعي حاجاتهم الفردية (انظر الجدول رقم ١١).

الجدول رقم (١١)
فئات الطلبة ذوي الحاجات الخاصة

الفئة	التعريف	نسبة الحدوث التقريبية
الطلبة الموهوبون والمتفوقون	طلبة يمتلكون قدرات عقلية متميزة (معامل ذكاء يزيد على ١٣٠) أو يتمتعون بأداء متميز في المجالات الإبداعية أو القيادية أو الفنية.	٣٪
الطلبة المتخلفون عقليًا	طلبة ينخفض مستوى أدائهم العقلي العام عن المتوسط بشكل ملحوظ (معامل ذكاء يقل عن ٧٠) ويعانون من عجز في السلوك التكيفي	٢ر٣٪
الطلبة ذوو صعوبات التعلّم	طلبة لديهم اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بفهم اللغة أو الكتابة أو القراءة أو الحساب أو التهجئة.	٤٪

تابع الجدول رقم (١١)
فئات الطلبة ذوي الحاجات الخاصة

الفئة	التعريف	نسبة الحدوث التقريبية
الطلبة ذوو الاضطرابات الانفعالية / السلوكية	طلبة يختلف سلوكهم جوهريًا عن السلوك العادي من حيث تكراره ، أو مدته ، أو شدته ، أو شكله .	٢٪
الطلبة ذوو الاضطرابات الكلامية / اللغوية	طلبة يختلف كلاهم أو لغتهم اختلافًا جوهريًا عن العادي ما يعيق التواصل مع الآخرين.	٣٫٥٪
الطلبة المعوقون سمعيًا	طلبة لديهم فقدان سمعي يزيد على ٢٥ ديسبل ما يحد من قدرتهم على معالجة المعلومات سمعيًا . ويشمل هذا المصطلح كلاً من الصم وضعاف السمع.	٠٫١٪

تابع الجدول رقم (١١)
فئات الطلبة ذوي الحاجات الخاصة

الفئة	التعريف	نسبة الحدوث التقريبية
الطلبة المعوقون بصريًا	طلبة تقل حدة الإبصار لديهم عن ٢٠ على ٢٠٠ حتى بعد التصحيح عن طريق الجراحة أو العدسات ما يعيق قدرتهم على معالجة المعلومات بصريًا. ويشمل هذا المصطلح كلاً من المكفوفين وضعاف البصر.	٥ر٠٪
الطلبة المعوقون	طلبة لديهم حالات مختلفة من الاضطرابات العصبية أو الحركية (العظمية / العضلية) أو الأمراض المزمنة ما يحد قدرتهم على التنقل والحركة والتحمل.	٥ر٠٪

وبوجه عام، فإن الخبرات الوجدانية لمعظم الطلبة المعوقين خبرات سلبية وغير صحية بالمقارنة مع خبرات الطلبة العاديين. فالطلبة المعوقون يعانون من مستويات عالية من الإحباط، ويمرون بخبرات فشل

متكررة، ويظهرون أنماطًا سلوكية غير تكيفية. وينتج عن ذلك في معظم الحالات انخفاض في مستوى مفهوم الوعي الذاتي والتقدير الذاتي،وفقدان الدافعية،وتجنب المواقف التعلّمية والاجتماعية الجديدة.

وقد بيّنت الدراسات بوضوح أثر الدافعية والخصائص الشخصية على التعلّم والاتجاهات نحوه. فالفشل المتكرر يقود إلى توقع الفشل في حين أن النجاح يستثير الدافعية للتعلّم (Lerner, 2000). وكثيراً ما تستخدم الأدبيات التربوية والنفسية مصطلح «العجز المتعلم» لتفسير نزعة الطلبة المعوقين إلى التعامل مع المهمات التعلّمية بسلبية واعتمادية لأنهم يتوقعون عدم النجاح بسبب خبرات الفشل السابقة.

وتساعد نظريات الشخصية المعروفة (مثل: نظرية التحليل النفسي، النظرية الإنسانية، النظرية السلوكية التعلمية) المعلمين وأولياء الأمّور على فهم نمو الأطفال والمراهقين المعوقين وطرق تدريبهم بغية التغلب على المشكلات التي يواجهونها. فالأشخاص المعوقون يحتاجون إلى قدر كبير من الدعم والتشجيع لتجاوز الخوف من الإخفاق وتطوير مفهوم إيجابي عن الذات.وذلك دون شك يتطلب بذل جهود كبيرة في كل من المدرسة والمنزل لإعطائهم كل الفرص الممكنة لتحقيق أهداف واقعية وبالتالي الإحساس بالإنجاز والنجاح.

وعلى أي حال، فإن نمو الأطفال والمراهقين المعوقين يسير في خط مواز لنمو الأطفال والمراهقين العاديين ولكن بمعدل أبطأ فالفروق بين المجموعتين تكمن أساساً في سرعة النمو وليس في تسلسله. ويعني

ذلك أن الطلبة المعوقين لديهم قابلية للتعلّم والتغيّر، وقد حسمت البحوث العلمية في العقود الأربعة الماضية هذا الأمر (Heward, 2000).

ومن ناحية أخرى، فإن خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة التي يتم تقديمها للطلبة المعوقين في الأوضاع التربوية الخاصة المعزولة وفي الأوضاع التربوية العامة المدمجة لا تعير النمو الاجتماعي والانفعالي اهتمامًا حقيقيًّا(Morse, 1982). فالأوضاع المعزولة تحرم الطلبة المعوقين من فرص التفاعل الاجتماعي مع الطلبة الآخرين والتعلّم منهم عبر المحاكاة، والأوضاع التي ينفذ فيها الدمج يزداد التركيز فيها على الأداء التربوي على أمل تضييق الهوة الأكاديمية بين الطلبة المعوقين في مجالات العناية بالذات والأنشطة الحياتية اليومية غالبًا ما تكون ملموسة ما يتطلب برمجة مكثفة ومتواصلة، وذلك بدوره يبقي التربية الوجدانية وراء الأبواب الخلفية للنظام التربوي.

والتربية الوجدانية للطلبة الموهوبين لا تقل أهمية عنها للطلبة جميعًا. فالاعتقاد بأن الطالب الموهوب هو المتفوق يمتلك قدرات معرفية تجعله أقل عرضة من الطلبة الآخرين لمواجهة صعوبات انفعالية هو اعتقاد ليس صحيحًا دائمًا. وفي الواقع، فإن هؤلاء الطلبة بحاجة إلى دعم خاص فيما يتصل بمفهوم الذات، والهوية الشخصية، ونظام القيم الشخصي، وتحليل الذات (Fraiser, 1982). ويبين الجدول رقم (١٢) المهارات والقدرات الوجدانية التي ينبغي التركيز عليها عند العمل مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

الجدول رقم (١٢)
المهارات والقدرات الوجدانية الأساسية
في برامج الموهوبين والمتفوقين

١- قدرة الشخص على تحديد وفهم انفعالاته وانفعالات الأشخاص الآخرين.
٢- قدرة الشخص على فهم وتحليل حاجاته ومشاعره الشخصية وحاجات ومشاعر الأشخاص الآخرين.
٣- قدرة الشخص على تطوير وتبني توقعات ذاتية واقعية.
٤- قدرة الشخص على توكيد ذاته وتدعيم حاجته ومشاعره الخاصة بعيداً عن الاستجابات الدفاعية.
٥- قدرة الشخص على تحديد أولوياته من بين القيم المتناقضة.
٦- قدرة الشخص على تقويم مواطن القوة ومواطن الضعف لديه.
٧- قدرة الشخص على مواجهة النظم القيمية المختلفة عن نظامه الشخصي والتفاعل معها.
٨- قدرة الشخص على اتباع أنماط حياتية يومية تتيح الفرص لتحقيق القابليات الذاتية بطرق مقبولة اجتماعياً.

وبما أن الطلبة الموهوبين والمتفوقين يحصلون على تعزيز مكثف بسبب تميزهم، فهم قد يواجهون صعوبات جمة في قبول حقيقة أن

ثمة مجالات لا يتميزون فيها أو أن طلبة آخرين قد يتميزون عليهم في بعض الحالات.

لذلك ينبغي عدم التقليل من أهمية توفير معلومات للطلبة الموهوبين والمتفوقين تساعدهم على تبني وجهة نظر واقعية من قدراتهم الذاتية ومن قدرات الطلبة الآخرين أيضاً(Fraaiser, 1982).

وكثيراً ما يربط الطلبة الموهوبون بين نجاحهم المدرسي وقيمتهم الشخصية، وبناءً على ذلك، ينبغي على المعلمين مساعدة هؤلاء الطلبة على تبني الواقعية. ويمكن تحقيق ذلك بالتركيز على التميّز (وليس على المثالية والكمال) في مناخ صفي داعم. وكذلك ينبغي على المعلمين بذل كل جهد ممكن لتفهم ميول الطلبة الموهوبين وخصائصهم الشخصية، والتواصل مع أولياء أمورهم بشكل متكرر وبناء،Cross) .1997,' Olenchak, 1999)

يحتاج الطلبة الموهوبون إلى تربية وجدانية لعدة أسباب منها أنهم قد يتميزون بحساسية مفرطة، وبقدر كبير من الوعي الذاتي والنقد الذاتي، وبتدني مفهوم الذات بسبب نزعتهم نحو المثالية. كذلك فإن الطلبة الموهوبين قد يفتقرون إلى المهارات اللازمة للتفاعل الاجتماعي، وقد يتجنبهم الآخرون ما يقود إلى شعورهم بالوحدة والانعزال(Cross, 1997; Olenchak, 1999).

ومن شأن التربية الوجدانية الفعالة أن تسهم في تطوير مفهوم إيجابي عن الذات لدى الطالب. فهي تساعد على أن يشعر بأن الآخرين يقدرونه ويقبلونه وذلك إحساس ضروري للنجاح وإقامة العلاقات البناءة على مستوى الأسرة والمجتمع. كذلك يسهم التدريب الاجتماعي والانفعالي للطلبة الموهوبين في تطوير علاقاتهم وكفاياتهم الاجتماعية وزيادة مستوى وعيهم لمشاعر الآخرين وخصائصهم والتعامل معها بطريقة مناسبة (Johnson, 2000).

تعود التربية الوجدانية للطلبة الموهوبين بفوائد جمة عليهم، وعلى المدرسة، وعلى المجتمع. فإذا أمكن إشباع الحاجات الأساسية للحب، والانتماء، والتقدير، وتحقيق الذات، قد تزول الحاجة إلى إخفاء المواهب وانكارها، وذلك قطعًا يقود إلى عالم أفضل(Johnson, 2000).

خاتمة

أدرك الباحثون والممارسون التربويون – منذ زمن طويل– وجود علاقة وثيقة بين القدرة على التعلّم والتحصيل من جهة والنمو الشخصي والاجتماعي من جهة أخرى؛ ومع ذلك فإن الوقاية من المشكلات الانفعالية والاجتماعية وعلاجها لم تصبح جزءاً واضحاً وذا أولوية في العملية التربوية لافتراض مؤداه أن خدمات الصحة النفسية المدرسية ليست مسؤولية معلم الصف، وإنما هي مسؤولية اختصاصي الإرشاد، وعلم النفس، والخدمات الاجتماعية المدرسية، وغيرهم. وقد دعا هذا الدليل المعلمين إلى إعادة التفكير بدورهم بحيث يقومون – بالتعاون مع الكوادر المدرسية الأخرى وأولياء الأمور – ببذل جهد نشط لتحصين الطلبة ضد المشكلات التي قد تعترض نموهم الشخصي، والاجتماعي، والانفعالي، وتطوير قدرتهم على استخدام إستراتيجيات التدبر المناسبة كجزء لا يتجزأ من خبراتهم المدرسية.

وفي ضوء ذلك سعى هذا الدليل إلى تشجيع المدارس على الاهتمام بالنمو الوجداني والاجتماعي لجميع الطلبة كونه ذا علاقة وثيقة بمجالات النمو الأخرى. وتم التأكيد على ضرورة أن يهتم المنهج

المدرسي بالتربية الوجدانية والاجتماعية للطلبة بشكل منظم، وأن يتم تنفيذ برامج تدريبية للمعلمين سواء قبل الخدمة أو أثناءها لتمكنهم من مساعدة طلبتهم على اكتساب المهارات الانفعالية والاجتماعية المناسبة. فلا يجوز أن تبقى هذه المهارات خارج دائرة الاهتمام المباشر للنظام التربوي. وبين الدليل أن تطوير المهارات الانفعالية والاجتماعية ليس مسؤولية المرشدين واختصاصي الصحة النفسية فقط فللمعلمين دور رئيس في تطوير هذه المهارات وفي الوقاية من المشكلات الانفعالية والاجتماعية التي قد يواجهها طلبتهم . وأكد الدليل كذلك أهمية تعاون المعلمين مع أولياء الأمور في تطوير هذه المهارات.

وتناول الدليل طرائق تقويم المهارات الانفعالية والاجتماعية للطلبة(التي تشمل : سلالم التقدير، وقوائم التحقق، والمقابلات، والاستبانات، والملاحظة المباشرة) ووصف العناصر الأساسية للتربية الوجدانية والاجتماعية للطلبة وهي: الوعي الذاتي، والثقة بالذات، والتوكيد الذاتي، والعلاقات الشخصية ، وتنظيم الذات، والاستقلالية وتحمل المسؤولية، وحل المشكلات الاجتماعية، ومواجهة الضغوط النفسية، والتواصل مع الآخرين.

بعد ذلك، تم تناول الخصائص الأساسية للسلوك الانفعالي والاجتماعي غير التكيفي، وقدم الدليل وصفًا موجزًا للمبادئي التي يستند إليها كل من الأنموذج السلوكي، والإنساني، والبيئي، والمعرفي، والنفسي الدينامي، والبيولوجي في معالجة المشكلات الانفعالية

والاجتماعية الشائعة والتي تشمل: القلق، وعدم الاستقرار العاطفي، والسلبية، والنشاط الزائد ، والخمول، والمعارضة والتحدي، والانسحاب الاجتماعي، والإذعان، وعدم النضج ، والعدوان، والاكتئاب، والتهور، والاندفاع، ونقص المهارات الاجتماعية.

وفي الجزء الأخير تناول الدليل الاعتبارات الخاصة بتنفيذ البرامج التدريبية لتطوير المهارات الوجدانية والاجتماعية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

إن المهارات الاجتماعية والانفعالية التي يحتاج الطلبة إلى تعلّمها بالمئات، ولكن هذا الدليل ركز على أهم مجالات الكفاية في هذا الجانب الأساسي من جوانب النمو الإنساني، وإن عدم إعطاء هذا الجانب الاهتمام الذي يستحقه من حيث التدريب والتعليم قد ينجم عنه افتقار الطلبة إلى مهارات لا غنى عنها للتعلّم المدرسي الفعال والأداء الناجح في الحياة اليومية.

لذا فقد جاء هذا الدليل ليلقي الضوء على الحاجات الوجدانية والاجتماعية التي يحتاج إليها طلبة المدارس؛ وليساعد المعلمين والمعلمات والآباء والأمهات في تحقيقها لأمل الأمة وعدة المستقبل.

Biological Model	الأنموذج البيولوجي
Cognitive Model	الأنموذج المعرفي
Psychodynamic Model	الأنموذج النفسي الدينامي
Peer Tutoring	التدريب بوساطة الرفاق
Affective Education	التربية الوجدانية
Personal Education	التربية الشخصية
Achievement	تحصيل
Event Recording	تسجيل تكرار السلوك
Interval Recording	تسجيل العينات (الفواصل) الزمنية
Duration Recording	تسجيل مدة السلوك
Chaining	التسلسل السلوكي
Shaping	التشكيل
Behavioral Contracting	التعاقد السلوكي
Behavior Modification	تعديل السلوك
Positive Reinforcement	التعزيز الإيجابي
Self-Reinforcement	التعزيز الذاتي
Token Reinforcement	التعزيز الرمزي
Nagative Reinforcement	التعزيز السلبي
Overcorrection	التصحيح الزائد
Learning	تعلّم

تعلّم تعاوني	Cooperative Learning
التعلّم الموجه ذاتيًّا	Self-Directed Learning
تفهم اجتماعي	Social Understanding
تقدير الذات	Self-Esteem
تقرير المصير	Self-Determination
تقويم	Assessment
تقويم غير رسمي	Informal Assessment
تقويم وظيفي	Functional Assessment
التقييد الجسدي	Physical Restraint
تكلفة الاستجابة	Response Cost
تكيف	Adjustment
التلاشي	Fading
تنظيم الذات	Self-Regulation
التهور	Impulsivity
تواصل	Communication
التوبيخ	Reprimanding
توكيد الذات	Self-Assertiveness
الثقة بالذات	Self-Confidence
جذب الانتباه	Attention-Seeking
الحث والتوجيه	Prompting

حل المشكلات	Problem Solving
الخمول	Hypoactivity
الدافعية	Motivation
دافعية خارجية	Extrinsic Motivation
دافعية داخلية	Intrinsic Motivation
دعم سلوكي إيجابي	Positive Behavioral Support
الدفاع عن الذات	Self-Defence
الذكاء الانفعالي	Emotional Intelligence
الذكاء المتعدد	Multiple Intelligence
سوء تكيف	Maladjustment
السلوك الاجتماعي	Social Behavior
السلوك الإذعاني	Submissive Behavion
السلوك البديل	Incompatible Behavior
السلوك الصفي	Classroom Behaviore
السلوك العدواني	Aggressive Behavior
السلوك المشكل	Problem Behavior
سلوك المعارضة	Oppositional Behavior
السلوك المناسب	Appropriate Behavior
السلوك الفوضوي	Disruptive Behavior
سلالم تقدير	Rating Scales

Negativism	السلبية
Mental Health	الصحة النفسية
Stereotypes	الصور النمطية
Childhood	الطفولة
Self-Control	ضبط الذات
Stress	ضغط نفسي
Emotional Liability	عدم الاستقرار العاطفي
Immaturity	عدم النضج
Treatment	علاج
Psychotherapy	علاج نفسي
Interpersonal Relations	العلاقات بين الشخصية
Rational-Emotive Therapy	العلاقة العقلاني العاطفي
Behavioral Psychology	علم النفس السلوكي
Social Factors	العوامل الاجتماعية
Emotional Factors	العوامل الانفعالية
Omission Training	غياب السلوك
Individual Differences	الفروق الفردية
Unconditional Acceptance	قبول غير مشروط
Anxiety	القلق
Checlists	قوائم تحقق (شطب)

Values	قيم
Self-Efficacy	الكفاية الذاتية
Premack Principle	مبدأ بريماك
Extinction	المحو
Adolescence	المراهقة
Rate of Response	معدل الاستجابة
Self-knowldge	معرفة الذات
Interview	مقابلة
Self-Observation	الملاحظة الذاتية
School Curriculum	المنهج المدرسي
Social Skills	المهارات الاجتماعية
Academic Skills	المهارات الأكاديمية
Hyperactivity	النشاط الزائد
Group Activities	النشاطات الجماعية
Modeling	النمذجة
Self-Awareness	الوعي الذاتي
Prevention	وقاية

قائمة المراجع

Bandura. a. (1997). **Self-efficaacy: The exercise of control** .New York: Freeman.

Brooks. R(1991). **The self-esteem teacher**: Circle Pines, MN: American Guidance Services.

Brophy. J. (1996). **Teaching problem students.** New York: Guilford.

Bropy. J. 1998). Educating teachers about managing classrooms and student. **Teaching and Teacher Education**. 4, 1-19.

Brophy. J (1998). **Failure syndrom students**. ERIC Diges.

Cldarella. P., and Merrell, K. (1997). common dimensions of social skills of childern and adolescents: A Taxonomy of positive behaviors. **School Psychology Review**, 26-264-278.

Calhoun. J. and Acocella, (1990) **Psychology of adiustment and human relatioships**. New York: McGraw-Hill.

Cross. T. (1997). Guiding and supporting the development of gifted students. **Cifed Child Today**, 20, 46-49.

Dix, T. (1993). Attributing dispositions to children, **Personality and Social Psychology Bulletin**, 19, 633-643.

Ellis. A. (1998). **A guide to rational living**. North Hollywood: Wilshire.

Evans. S. Axelrod, J., and Spia, J. (2000) Effective school-based mental health interventions: Advancing the social skills paradigm. **Jounal of School Health**, 70, 191-194.

Fitzsimmons, M. (1998). **Functional behavior assessment and behavior intervention plans**. ERIC Digest # E 571.

Francescni, C. (1982). MARC: An affective curriculm for emotionally disturbed adolescents. **Teaching Exceptional Children**, 14, 217-222.

Fraizer, M. (1982) Knowing my self: The gifted student. Teaching **Exceptional Children**, 14, 240-241.

Gardner, H. (1983), **Frames of Mind: The theory of multiple inteligence**. New York: Basic Book.

Goleman. D. (1993). **Emotional inteligence: Why it can matter more than IQ**. New York Bantam Books.

Goleman. D. (1995). Emotinal intelligence. New York: Bantam Book.

Good, T., and Prophy, J. (1994). **Looking in classrooms**. New York: Harper Collins.

Gtrdhsm, G., and Elliot, S. (1990). **Social skills rating system**. Circle pines MN: American Guidance Service.

Gresham, F., Sugai, G., and Horner, R. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities, **Exceptional Children**, 52, 553-561.

Heward. W. (2000). **Exceptional children** (6th ed.) Columbus, Ohio: Merrill.

Johnson, D., and Johnson, R. (2002). **Learning Togher and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning** (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Johnson, C. and Johnson, R. (1986). Mainstreaming and cooperative learning strategies. **Exceptional Children**, 52, 553-561.

Johnson, K. (2000). Affective component in the education of the gifted, **Gifted Child Today**, 23, 24-32.

Johnson, L. and Johnson, C. (1999). Teaching students to regulate their own behavior. Teaching Exceptional Children, 31, 6-10.

Jones. V., and Jones, L. (1995). **Comprehensive classroom management** Boston: Allyn and Bacon.

Knight. C., Peterson, R., and McGuire, B. (1982). Cooperative Learning: A new approach to an old idea. **Teaching Exceptional Children**, 14, 233-238.

Lerner. J. (2000). **Learning disabilities :The Overview, diagnosis, and teaching stratigies** (8^{th} ed.) Boston: Houghton Mifflin.

Martin, J., and Marshall, L. (1995). Choicemaker. **Intervention in School and Clinic**, 30, 147-156.

Massey. M. (1998). **Promoting stress management : The role of comprehensive school health programs**. ERIC Digest.

McCay, L. and Keyes, D. (2002). Developing social competence in the inclusive primary classroom. **Childhood Education**, 78, 70-68.

Morse, X. (1982). The Plaxe of affective education in special education, **Teaching Exeptional Children**, 14, 209-211.

Morse, W., Ardizzone, J., Macdonald, C., and Pasick, P. (1980). **Affective education for special children and youth**. reston, Virginia: The Council for Exceptional Children, 14, 209-211.

Napoli, V., Tebbs, D., and Kilbride, J. (1999). **Adjustment and growth in a changing world**. West wadsworth.

Olenchak, F. (1999). Affective development of gifted students. **Roeper Review**.21, 293-2978.

Salvia. J., and ysseldyk, J. (1998). **Asessment**. Boston: Houghton Miffline.

Prater, M. (1994). Improving acadmic and behavior skills through self-management procedurs. **Preventing School Failure**, 38, 5-9.

Sewrrd,. B. (1997). **Managing stress: Principles and strategies for health and well being** (2nd ed.) Boston: Jones and Bartlet.

Shea, T. (1987). Teaching children and youth with behavior disorders (2nd ed.). Saint Louis: C.V. Mosby.

Shor. I. (1992). **Empowering education: Critical teaching for social change**. Chicgo: the University of Chicago Press.

Taylor, A. et. al. (2002) Social skills training : Not just for children with special needs. **young Exceptional Children,** 5. 19-26.

Warger, C. (1999). **Positive behavior support and functional assessment**. ERIC Digest # E 580.

Wood, F. (1982). Affective education and social skills traning : Aconsumer's guide. **Teaching Exceptional Children,** 14, 212-2165.

مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج
الرياض ١٤٢٨هـ /٢٠٠٧م

م.ت/د.ن/٤٧٥




محمد خطاب

التربية الوجدانية والاجتماعية لطلبة التعليم العام: دليل المعلم

يسعى هذا الدليل إلى تشجيع المدارس على الاهتمام بالجانب الوجداني والاجتماعي لجميع الطلبة كونه ذا علاقة وثيقة بمجالات النمو الأخرى، إذ أكد على ضرورة أن يهتم المنهج المدرسي بالتربية الوجدانية والاجتماعية للطلبة بشكل منظم، وأن يتم تنفيذ برامج تدريبية للمعلمين سواء قبل الخدمة أو أثناءها لتمكنهم من مساعدة طلبتهم على اكتساب المهارات الانفعالية والاجتماعية المناسبة.

مكتب التربية العربي لدول الخليج

للحصول على مزيد من النسخ من إصدارات مكتب التربية العربي لدول الخليج يرجى الاتصال على الموزع الوحيد: مكتبة تربية الغد على العنوان التالي: ص.ب: ٣٢٥٣٣٨ - الرياض ١١٣٧١ - هاتف ٢٠٨٤٢٤٤/٢٠٨٤٢٤٦ (٠٠٩٦٦١) - فاكس ٤٧٦٧٥٦٣ - (٠٠٩٦٦١) - المملكة العربية السعودية
WWW.Futuredubooks.com

مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج
الرياض ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م

رقم الإيداع: ١٤٢٨/٥٧٠٥
ردمك: ٤-٢٥٥-١٥-٩٩٦-٩٧٨